Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9570380
Centre d'intérêt : 640

Piette, Jacques.

L'éducation aux médias : vers une redéfinition des rapports entre l'école et les médias : étude réalisée pour la Centrale de l'enseignement du Québec / Jacques Piette. -- [Sainte-Foy] : La Centrale, Communications, 1994.
ii, 72 p. ; 28 cm. -- (Notes de recherche / Centrale de l'enseignement du Québec ; 29)

Code : D10150. Bibliogr. : p. [59]-72.

Vedette(s)-secondaire(s) : Centrale de l'enseignement du Québec

Descripteur(s) : Médias * Technologie éducative * Rôle de l'école * Jeune * Télévision * Tendances

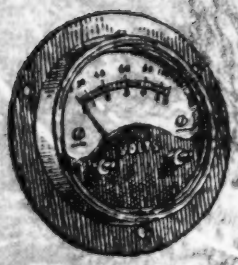
Identificateur(s) de sujet : Education aux médias

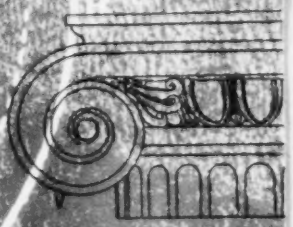
Les relations qui sont ici explorées concernent tant le rôle éducatif des médias que la place que l'école doit faire à l'étude des médias. On y retrouve un portrait de l'évolution de l'éducation aux médias dont les données sont réparties sur sept chapitres : 1- l'influence des médias sur les jeunes; 2- la reconnaissance du potentiel éducatif des médias; 3- le potentiel éducatif des médias remise en question; 4- la famille et la télévision; 5- le développement de l'éducation aux médias à travers le monde; 6- l'éducation aux médias : un bilan provisoire; 7- les perspectives d'avenir.

NOTES DE RECHERCHE

29

L'éducation aux médias : vers une redéfinition des rapports entre l'école et les médias





CEQ

« NOTES DE RECHERCHE » est une collection publiée par la Centrale de l'enseignement du Québec afin de rendre compte des travaux de recherche en cours à la Centrale et de rendre plus accessibles différents textes de réflexion produits par les membres de l'unité de recherche ou par des collaboratrices et collaborateurs.

95-70380

L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS : VERS UNE REDÉFINITION DES RAPPORTS ENTRE L'ÉCOLE ET LES MÉDIAS

étude réalisée pour la
Centrale de l'enseignement du Québec

Jacques Piette
Professeur
Département des lettres et communications

Université de Sherbrooke
Août 1994

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS iii

INTRODUCTION 1

1. L'INFLUENCE DES MÉDIAS SUR LES JEUNES 4

    1.1 Les études sur la télévision et les jeunes 6
        1.1.1 L'attention à la télévision 6
        1.1.2 Les effets de la télévision 6
        1.1.3 Les usages de la télévision 8

2. LA RECONNAISSANCE DU POTENTIEL ÉDUCATIF DES MÉDIAS 11

3. LE POTENTIEL ÉDUCATIF DES MÉDIAS REMIS EN QUESTION 15

4. LA FAMILLE ET LA TÉLÉVISION 19

5. LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS À TRAVERS LE MONDE 21

    5.1 La Finlande 21

    5.2 La Norvège 22

    5.3 La Suède 22

    5.4 Le Danemark 23

    5.5 Le projet français Jeunes téléspectateurs actifs (JTA) 23

    5.6 La Suisse 24

    5.7 L'Allemagne 26

    5.8 La Communauté française de Belgique 27

    5.9 La Grande-Bretagne 28

5.10 L'Écosse 30

5.11 L'Australie 31

5.12 Les États-Unis 32

5.13 Le Canada anglais 35

5.14 Le Québec 38

5.15 L'éducation aux médias ailleurs dans le monde 40

6. L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS : UN BILAN PROVISOIRE 42

6.1 La phase d'expérimentation 42
6.1.1 La perspective des effets 43
6.1.2 La perspective des usages et des satisfactions 44
6.1.3 La perspective critique 45
6.1.4 La perspective sémiologique 46
6.1.5 La perspective éthique 46
6.1.6 La perspective pratique 47

6.2 La phase de consolidation 48
6.2.1 Le principe de la « non-transparence » des médias 48
6.2.2 L'étude des sources qui produisent les messages des médias 49
6.2.3 La rhétorique des médias 51
6.2.4 L'étude des dimensions idéologiques des messages 51
6.2.5 L'étude du public 52

7. LES PERSPECTIVES D'AVENIR 54

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 59

AVANT-PROPOS

Les médias occupent une place de plus en plus grande dans la vie des jeunes. Ces derniers consacrent, par exemple, autant de temps à l'écoute de la télévision qu'à la fréquentation de l'école et aux travaux scolaires. Le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication annonce d'autres changements majeurs. L'école est de moins en moins le lieu unique de transmission des savoirs. Un nouveau partenariat éducatif est à rechercher.

C'est dans le cadre d'une réflexion sur la mission de l'école entreprise à la CEQ que la nécessité de faire le point sur les relations entre les médias et l'éducation s'est imposée. Ces relations concernent tant le rôle éducatif des médias que la place que l'école doit faire à l'étude des médias.

Jacques Piette, spécialiste de ces questions, nous présente une fresque impressionnante. Le thème n'est pas nouveau. Si les inquiétudes soulevées par l'apparition du cinéma font aujourd'hui sourire, les préoccupations américaines, durant les années soixante, pour les effets de la violence à la télévision sont toujours riches d'enseignement. Le potentiel éducatif des médias, nous apprend-il également, est reconnu depuis longtemps; qu'il suffise de mentionner le succès de l'émission *Passe-Partout* qui a marqué toute une génération d'enfants québécois. Mais, il faut le noter, ce sont les télévisions publiques qui ont assumé ce rôle éducatif.

Un inventaire exhaustif des expériences qui ont cours dans de nombreux pays, amène l'auteur à conclure que, au Québec, les conditions favorables au développement de l'éducation aux médias sont loin d'être réunies. L'école québécoise a beaucoup à faire pour contribuer au développement, chez les élèves, d'un esprit critique à l'égard des divers phénomènes médiatiques. Il y a là un nouveau défi à relever.

L'école québécoise a aujourd'hui besoin d'un nouvel horizon démocratique. Un large débat s'impose concernant sa mission. Celui-ci devra s'ouvrir tant à la place à faire à l'éducation aux médias qu'au rôle éducatif que ces derniers devraient assumer. C'est l'objectif de cette « note de recherche » de contribuer à cette réflexion.

Jocelyn Berthelot,
Service de recherche, CEQ

INTRODUCTION

Depuis quelques années, on assiste à l'émergence d'une nouvelle discipline : l'éducation aux médias. Elle remet en question la manière traditionnelle dont l'école envisage ses rapports avec les médias. On voit se multiplier, un peu partout à travers le monde, les expériences qui visent à intégrer l'étude des médias à l'intérieur des programmes scolaires. Toutes ces expériences partagent un même objectif, soit celui de favoriser le développement d'un esprit critique à l'égard des médias. Elles prennent des formes très variées : programmes-cadres destinés à guider les enseignantes et les enseignants quant aux manières d'aborder en classe l'étude des médias, dans le cadre de l'enseignement des autres matières scolaires; guides destinés à la mise sur pied de cours optionnels portant spécifiquement sur l'étude d'un média (cinéma, télévision, magazines, etc.) ou des phénomènes associés aux médias de masse (étude des représentations sexistes, des stéréotypes, de la violence, etc.); matériel didactique auquel le personnel enseignant et les élèves peuvent se référer dans leur exploration des médias.

L'éducation aux médias part du constat que l'école n'est plus, avec la famille, le seul agent principal de la transmission du savoir social, mais que les médias, et tout particulièrement la télévision, jouent désormais un rôle très important dans le développement de la personnalité des jeunes. Elle reconnaît que les médias occupent une place centrale dans les activités de loisir des jeunes et de leur famille et qu'ils sont désormais responsables, en grande partie, de l'initiation des jeunes à la vie adulte. L'éducation aux médias juge que l'école ne doit plus envisager les médias comme des épiphénomènes dans le processus de socialisation des jeunes, mais qu'elle doit au contraire les considérer pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire de véritables « écoles parallèles » qui façonnent la manière dont les jeunes comprennent et interagissent avec leur environnement. La mission de l'école moderne étant de permettre aux jeunes de se développer de manière harmonieuse, les tenants de l'éducation aux médias estiment qu'il est désormais urgent que l'école intègre l'étude critique des médias à l'intérieur du projet éducatif, afin de préparer les jeunes à évoluer dans une société où les médias occupent une place de plus en plus importante et détiennent un pouvoir très puissant.

Au Québec, la question des rapports entre l'école et les médias commence également à s'imposer comme un des enjeux majeurs de la réflexion sur les orientations que doit privilégier l'école afin de répondre aux exigences de formation à l'orée du vingt-et-unième siècle. C'est ainsi qu'en juin 1993 s'est tenu à Montréal le premier colloque en importance sur le thème de l'éducation aux médias, organisé conjointement par le Centre for Literacy et le Service des collectivités de l'UQAM. Ce colloque, qui réunissait des intervenants du monde de l'éducation, des communications et des organismes communautaires, déplorait le retard pris par le Québec dans le domaine de l'éducation aux médias. Il concluait ses travaux en insistant sur la nécessité d'introduire rapidement l'étude des médias dans les écoles québécoises.

Déjà, la polémique entourant le controversé projet pour la diffusion, dans le réseau des écoles québécoises, d'un bulletin télévisé quotidien produit par une firme privée (*Youth*

News Network) avait soulevé avec acuité le problème que pose pour l'école ses rapports avec les médias. On se rappellera que ce projet, calqué sur le modèle de la chaîne américaine *Channel One*, visait la mise sur pied d'un bulletin d'informations télévisé destiné aux élèves du secondaire et financé grâce à l'insertion de messages publicitaires. Le ministre de l'Éducation de l'époque s'était montré très favorable au projet qui lui apparaissait comme une forme d'éducation aux médias.

On constate aussi que la question des rapports entre les jeunes et les médias constitue aujourd'hui un sujet de préoccupations majeures au plan social, comme en témoignent les initiatives récentes des télédiffuseurs dans le dossier de la violence à la télévision. En effet, sous la pression du Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes du Canada (CRTC), l'Association canadienne des radiodiffuseurs (ARC) annonçait l'entrée en vigueur d'un code d'éthique destiné à réglementer la diffusion de la violence à la télévision. Ce code, le plus strict en Amérique du Nord, s'attaque à la « violence gratuite » ou « idéalisée ». Il vise à bannir des ondes les émissions qui endossent, encouragent ou glorifient la violence, particulièrement celle qui est faite aux femmes et aux enfants. De plus, le code régit la diffusion des émissions pour adultes comportant des scènes de violence. Celles-ci devront désormais être diffusées après 21 heures, et elles devront comporter, en outre, une mise en garde afin de guider le téléspectateur dans le choix de son écoute. Toutes les stations privées doivent se conformer à ce code depuis le premier janvier 1994. L'ARC a de plus annoncé le lancement d'une campagne de publicité nationale de plus de 10 millions $ contre la violence.

Le réseau québécois de télévision TVA est allé encore plus loin en se dotant de son propre code, plus sévère encore que celui de l'ARC. Il a aussi annoncé l'instauration d'un plan d'intervention stratégique pour contrer les effets de la violence télévisuelle. Un comité composé de personnalités en vue, présidé par le sénateur Claude Castonguay, sera désormais chargé d'émettre des recommandations et de conseiller TVA en matière de violence télévisuelle.

Toutes ces initiatives en vue de réglementer la violence à la télévision sont le résultat direct de la croisade menée par la jeune Virginie Larivière en faveur du bannissement de la violence à la télévision et qui avait recueilli l'appui de plus d'un million de citoyennes et de citoyens.

Cette nouvelle politique de réglementation n'est pas sans en laisser plusieurs très sceptiques quant aux intentions réelles des télédiffuseurs. Certains estiment que cette nouvelle « vertu » dont cherchent à se parer les télédiffuseurs s'inscrit davantage dans une attitude « politically correct » vis-à-vis du CRTC plutôt qu'elle ne traduit une véritable

préoccupation des télédiffuseurs à l'égard du développement de la personnalité des jeunes. On peut, en effet, s'interroger sur la pertinence d'une action restreinte visant à édulcorer et aseptiser les images du monde véhiculées par les médias alors qu'il conviendrait peut-être plutôt d'apprendre aux jeunes à développer leur esprit critique à l'égard des messages des médias, comme le propose le mouvement en faveur de l'éducation aux médias.

Tout ce débat sur l'impact négatif des médias sur les jeunes et la nécessité de trouver des solutions originales afin de répondre aux défis que posent à l'école les médias fait en sorte que l'éducation aux médias suscite de plus en plus d'intérêt au Québec. Et c'est précisément sur ces aspects que porte notre étude. Elle vise, de manière générale, à présenter un portrait de l'évolution de l'éducation aux médias permettant de voir quelles avenues ont été jusqu'à présent privilégiées afin d'offrir, à l'intérieur des programmes scolaires, une éducation critique aux médias.

Dans un premier temps, nous étudierons de quelle manière les chercheurs ont abordé la question des rapports entre les jeunes et les médias. Nous montrerons comment les chercheurs en sont venus à reconnaître le potentiel éducatif des médias et de quelle manière cette nouvelle perspective a changé la façon de concevoir la production des émissions de télévision destinées aux jeunes. Nous ferons état par la suite des critiques qui dénient aux médias ce potentiel éducatif, et nous verrons comment l'éducation aux médias apparaît désormais comme la voie la plus prometteuse dans la prise en compte des rapports entre les jeunes et les médias. Finalement, nous présenterons un survol du développement de l'éducation à travers le monde, et c'est à partir du bilan de l'expertise internationale développée dans ce domaine, que nous tenterons de dégager quelles en sont les perspectives d'avenir.

1. L'INFLUENCE DES MÉDIAS SUR LES JEUNES

Lorsqu'on s'interroge sur la nature des rapports entre les jeunes et les médias, on est inévitablement confronté à la question des effets des médias sur les jeunes : ont-ils des effets puissants, directs et négatifs ou, au contraire, leur influence est-elle plutôt limitée, indirecte et positive ? Cette problématique intéresse depuis longtemps les chercheurs en communication et l'étude de l'impact des médias sur les jeunes constitue un domaine très prolifique de la recherche sur la communication de masse, particulièrement aux États-Unis. Il n'est donc pas étonnant de constater que le tout premier programme de recherche d'envergure sur la communication de masse entrepris aux États-Unis dans les années 1920-1930 portait précisément sur l'étude de l'influence du cinéma sur les jeunes (Charters, 1934).

Au début du siècle, le cinéma s'était rapidement imposé comme le divertissement le plus populaire auprès des Américains, et les jeunes constituaient déjà une partie importante de l'auditoire. Les parents et les éducateurs ont commencé dès lors à manifester certaines appréhensions concernant l'influence que pouvait avoir sur les jeunes cette nouvelle culture cinématographique. On s'interrogeait notamment sur l'influence négative que pouvait avoir sur les jeunes cette culture du divertissement « facile », qui proposait très souvent des valeurs et des modèles s'opposant radicalement au système de valeurs privilégié à ce moment par la famille et l'école.

Les premières études scientifiques sur l'influence des médias sur les jeunes adoptaient un ton alarmiste qui venait confirmer les appréhensions des parents et des éducateurs. On y établissait, en effet, que le cinéma avait une influence très puissante sur les attitudes, les émotions et même les comportements des jeunes, car on constatait qu'ils transposaient dans leurs jeux, dans leur langage et dans leur manière de se comporter les modèles et les idées présentés à l'écran. Les études du Payne Fund Studies ont été importantes, parce qu'elles ont balisé, pour les années à venir, la manière dont on allait désormais envisager la recherche sur l'influence des médias sur les jeunes. Elles consacraient une approche méthodologique essentiellement centrée sur l'étude des effets, particulièrement des effets négatifs des médias. Cette perspective allait largement s'imposer comme le paradigme dominant de la recherche américaine jusqu'au milieu des années soixante-dix. Ainsi, à chaque fois qu'apparaîtra un nouveau média, les chercheurs s'emploieront à déterminer « ses effets » sur les attitudes et les comportements des jeunes.

Après le cinéma, ce fut la bande dessinée qui va soulever l'inquiétude du public. Durant les années 1930-1940, les « comics books » envahissent le marché des publications destinées aux jeunes. Le phénomène prend rapidement de l'ampleur et la lecture de ces magazines devient une des activités de loisir importantes des jeunes américains. On commence à s'inquiéter des effets de ce nouveau média sur les habitudes de lecture et sur le développement des habiletés langagières des jeunes. On s'inquiète surtout de l'influence des modèles que proposent les nouveaux héros de ces « comics books » sur le comportement des jeunes. Avec l'apparition des « crime comics books », qui

connaissent un grand succès auprès des jeunes, se pose pour la première fois la question de l'influence négative des médias sur des comportements violents. Certains associent, en effet, la lecture de ces magazines à l'augmentation des comportements agressifs chez les jeunes. Ils en arrivent ainsi à établir que les « crime comics books » sont en grande partie responsables de l'augmentation de la criminalité chez les jeunes. On les décrit comme des « écoles du crime » qui guident les jeunes sur la voie de la délinquance juvénile. On considère que les jeunes adoptent les modèles et les comportements violents véhiculés par cette nouvelle culture populaire, qui échappent au contrôle de ceux qui sont responsables de l'éducation des enfants (Wertham, 1953).

C'est cependant avec l'avènement de la télévision que la recherche sur les effets des médias sur les jeunes va véritablement connaître son essor. La télévision, en plus de bouleverser les habitudes de loisir des familles, vient transformer de façon radicale les manières de penser et de faire. C'est désormais la nation tout entière qui vit au rythme de la télévision et celle-ci devient à la fois le miroir et le système nerveux de la société. Dans ce nouvel âge de la transmission électronique, les frontières sont abolies : c'est l'avènement du « village planétaire », du « village global » qu'annonçait McLuhan. La télévision conduit inexorablement à une plus grande intégration culturelle et à une mondialisation des échanges de toutes natures. Elle change ainsi l'univers du discours et des pratiques sociales. Qu'il s'agisse de la politique, de la culture, du divertissement, du sport, de la religion, etc., rien n'est plus pareil une fois qu'il a été investi par la télévision, car celle-ci impose à tous son mode de communication.

Le monde de l'éducation n'échappe pas, lui non plus, à la fascination qu'exerce la télévision. Durant ces années, l'école se met, elle aussi, à l'heure de la révolution audiovisuelle, en privilégiant désormais d'autres formes d'apprentissages que celles dictées par la primauté de l'écrit. Toutefois, la révolution audiovisuelle provoquée par la télévision n'est pas sans soulever de vives inquiétudes, notamment quant à l'impact de la télévision sur le développement de la personnalité des jeunes. Ce sont ces préoccupations qui vont conduire à l'essor de la recherche centrée sur l'étude de l'impact de la télévision sur les jeunes.

1.1 LES ÉTUDES SUR LA TÉLÉVISION ET LES JEUNES

La recherche sur l'influence de la télévision sur les jeunes va se développer autour de trois axes principaux. Le premier va s'intéresser à la manière dont les enfants interagissent et communiquent avec la télévision. Le deuxième va porter sur les effets de celle-ci, et le troisième aura pour objet les usages que font les jeunes de la télévision.

1.1.1 L'attention à la télévision

La problématique de recherche de cette catégorie d'études est centrée sur le concept d'attention. On cherche à déterminer ce que l'enfant retient et apprend de ce que lui présente la télévision. Ces études se sont avant tout intéressées aux dimensions cognitives impliquées dans l'expérience télévisuelle. Elles mesurent notamment les incidences de l'écoute de la télévision sur le développement du langage, sur les habiletés d'écriture et sur le rendement scolaire des enfants. Elles se préoccupent également de la manière dont les enfants s'identifient aux personnages de la télévision et essaient de comprendre comment l'univers de la télévision en vient à s'intégrer à l'imaginaire de l'enfant. Les recherches sur l'intégration des enfants mettent en évidence le processus complexe de la relation que les jeunes établissent avec la télévision et font apparaître le rôle de plus en plus important que jouent les médias dans le processus de socialisation (Wartella et Reeves, 1987). Elles démontrent que l'interaction avec la télévision intervient dès les premiers stades de développement. Ainsi, les très jeunes enfants, voire même ceux âgés de six à douze mois, sont capables d'interactions verbales et visuelles soutenues avec les messages diffusés à la télévision (Wartella et Reeves, 1987). Ces études établissent en outre qu'à l'âge de 2 ans les enfants deviennent déjà, dans bien des cas, des téléspectateurs réguliers.

1.1.2 Les effets de la télévision

Le deuxième axe de recherche regroupe les études qui s'intéressent aux effets de la télévision sur les attitudes et les comportements des jeunes. Ces études se concentrent principalement sur les changements que provoque la télévision; elles touchent peu aux questions qui portent sur le comment et le pourquoi de ces changements. De manière générale, ces études se fondent sur le postulat que les jeunes entretiennent une relation de passivité avec la télévision. Elles estiment que cette passivité peut conduire à un état de dépendance à l'égard du média, ce qui peut s'accompagner d'effets indésirables.

Le domaine privilégié des études sur les effets sera celui de l'impact de la télévision sur l'augmentation de l'agressivité chez les jeunes. On pose pour la première fois la « fameuse » question de la violence à la télévision. Cette problématique va alors largement dominer la recherche. La télévision devient, pour beaucoup de chercheurs, une des causes principales de l'augmentation de la violence chez les jeunes. Le contexte social des États-Unis durant ces années explique en grande partie cette préoccupation concernant les effets de la violence à la télévision, thématique qui va véritablement tourner à l'obsession. On assiste alors à une augmentation très importante de la violence aux États-Unis. C'est l'époque de la guerre du Viêt-nam, de la contestation étudiante, de la montée de la violence raciale et de l'accroissement dramatique de toutes les formes de criminalité et de violence urbaine. D'aucuns tiennent la télévision responsable de cette détérioration du climat social. Ces inquiétudes vont d'ailleurs conduire à l'émergence d'une vaste mobilisation sociale qui vise à dénoncer les abus de la violence présentée à la télévision. C'est en effet durant ces années qu'on voit se développer, à la grandeur du pays, des associations qui militent en faveur de l'élimination de la violence à la télévision (Piette, 1991).

Sous la pression de l'opinion publique, le gouvernement américain sera amené à mettre sur pied, en 1969, une vaste commission sénatoriale d'enquête chargée de faire la lumière sur toute cette question (Surgeon General, 1972). Cette commission d'enquête va commander à différentes universités une série de recherches destinées à étudier les nombreuses facettes de l'impact de la violence télévisée chez les jeunes. Le modèle théorique qui sous-tend la plupart de ces études est celui d'une théorie de l'apprentissage social, qui postule que les jeunes en arrivent à modeler leurs comportements sur ceux présentés à la télévision via des mécanismes d'imitation et de « modelage ». On démontre, par exemple, l'effet de la violence télévisée en établissant que les jeunes transposent dans leurs jeux et dans les interactions avec leurs camarades les actes de violence qu'ils voient au petit écran.

Les résultats de ces études vont converger vers une conclusion générale qui vient confirmer les craintes du public, en établissant qu'il existe un lien de causalité entre l'écoute de la violence à la télévision et l'augmentation de comportements agressifs et antisociaux chez les jeunes téléspectateurs. Cette conclusion est toutefois assortie d'une série de mises en garde qui ont pour effet d'atténuer la portée véritable de cette conclusion. Les chercheurs affirment que de nombreuses variables autres que l'écoute de la télévision peuvent expliquer l'augmentation de comportements agressifs. Le contexte familial, le contrôle parental, les conditions socio-économiques des familles, etc., sont ainsi identifiés comme des variables souvent plus déterminantes que l'écoute de la télévision dans le développement de comportements agressifs chez les jeunes. Certaines études établissent d'ailleurs que ce sont les jeunes qui présentent au départ des comportements violents qui ont le plus tendance à écouter les émissions violentes. La

télévision aurait un effet de renforcement sur les attitudes et les comportements existants, plutôt que d'être à l'origine de ceux-ci (Surgeon General, 1972).

Il ressort donc que le développement d'attitudes et de comportements plus violents s'inscrit dans une dynamique complexe, où la télévision représente un facteur parmi bien d'autres. Les chercheurs conviennent que le contexte d'expérimentation de type laboratoire de leurs études rend difficile la généralisation des résultats aux situations de la vie courante dans laquelle prend place normalement l'écoute de la télévision. Il apparaît que le modèle de l'effet direct des médias n'est pas en mesure de rendre compte, à lui seul, du phénomène de la violence, et les chercheurs vont désormais hésiter à isoler un effet spécifique de la télévision.

Les études réalisées dans le cadre de la commission d'enquête font ainsi apparaître clairement les failles d'un modèle simpliste, comme celui de l'effet direct, pour expliquer un phénomène aussi complexe que celui des rapports entre les jeunes et les médias. C'est pourquoi les chercheurs abandonnent peu à peu cette perspective étroite de l'effet direct. Dans les années soixante-dix, la recherche sur les effets de la télévision va adopter une perspective des effets indirects et cumulatifs, qui sera largement influencée par le cadre conceptuel développé par les recherches de George Gerbner et ses collègues (Gerbner et Gross, 1976; Gerbner et al., 1979). Ceux-ci réfutent le modèle de l'effet direct au profit d'une théorie qui affirme que l'influence de la télévision s'exerce avant tout à un niveau symbolique. Dans sa théorie de l'« acculturation » (« cultivation theory »), Gerbner affirme que la télévision influence de manière indirecte les individus en leur imposant son univers symbolique; elle constituerait ainsi une « arme culturelle » très puissante. Au chapitre de la violence à la télévision, Gerbner et ses collègues établissent que les téléspectateurs en arrivent à confondre l'univers de la télévision avec la réalité elle-même. Leurs travaux tendent à démontrer que ceux qui regardent le plus la télévision finissent par voir le monde avec les yeux de la télévision. Étant donné que la télévision présente une image violente de la réalité, ces téléspectateurs perçoivent la société plus violente qu'elle ne l'est en réalité. Ainsi, selon ces recherches, la télévision ne rendrait pas les téléspectateurs plus violents, mais plus « paranoïaques ». Selon Gerbner, le principal effet de la télévision serait de favoriser chez le téléspectateur une attitude de conformisme social, car le téléspectateur assidu en arrive à faire siennes les règles et les normes sociales du plus grand nombre (« mainstreaming ») qui sont constamment présentées à la télévision.

1.1.3 Les usages de la télévision

Le troisième axe de recherche porte sur les usages que les jeunes font de la télévision et sur les satisfactions qu'ils en retirent (*Uses and Gratifications Approach*). Ces études

réfutent le cadre conceptuel des effets. Elles estiment que la véritable question qui permet de saisir la nature des rapports entre les jeunes et les médias n'est pas de se demander ce que les médias font aux jeunes, mais bien ce que les jeunes font des médias. Cette approche postule que les jeunes écoutent la télévision d'abord et avant tout parce que celle-ci répond à des besoins et des attentes spécifiques. Pour comprendre le rapport d'influence entre la télévision et les jeunes, il convient d'étudier d'abord la manière dont les jeunes écoutent la télévision afin d'identifier quelles satisfactions ils espèrent en retirer.

Cette perspective de recherche se fonde sur les théories de l'exposition et de la perception sélective pour établir que la relation des jeunes avec les médias ne s'inscrit nullement dans un rapport de passivité. Bien au contraire, elle affirme que les jeunes sont actifs dans leur écoute de la télévision, car ils choisissent de manière sélective et rationnelle les émissions qu'ils vont regarder en fonction de leurs besoins et de leurs intérêts personnels. Les chercheurs qui adoptent cette approche ne croient pas que la télévision a des effets puissants et qu'elle manipule directement ou indirectement les téléspectateurs. Ils estiment au contraire que la télévision a des effets plutôt limités qui vont d'ailleurs la plupart du temps dans le sens d'un renforcement des opinions, des attitudes, des croyances et des comportements déjà existants.

Ces chercheurs considèrent, en outre, que les habitudes d'écoute sont largement déterminées par les facteurs psychologiques individuels et propres au réseau de relations interpersonnelles auquel les individus appartiennent (familles, groupes d'appartenance, pairs). Ils reconnaissent que la télévision peut, dans certains cas, avoir des effets négatifs, mais ils voient là le signe d'un dysfonctionnement. C'est le cas, par exemple, dans certains milieux où les parents n'exercent pas un contrôle adéquat sur l'écoute de la télévision. On considère alors que la surconsommation d'émissions de télévision à caractère violent pourrait entraîner des effets négatifs. Toutefois, dans le cas d'une écoute qui s'intègre harmonieusement aux autres activités familiales, il n'y a pas raison de s'inquiéter outre mesure. De toute manière, il ne saurait s'agir que de cas isolés qui ne doivent pas faire perdre de vue les effets positifs de la télévision qui représente, aux yeux de ces chercheurs, un puissant agent de socialisation. Selon cette perspective, la télévision, tout comme les autres médias, a un rôle positif très important à jouer dans le développement de la personnalité des jeunes. Elle leur permet de s'ouvrir sur le monde; elle est perçue comme « une fenêtre ouverte » sur l'univers qui les entoure.

D'après ces études, les relations entre les jeunes et la télévision obéissent à une règle assez simple qui établit que si les jeunes écoutent certaines émissions, c'est qu'ils espèrent en retirer une satisfaction, qui répond elle-même à des attentes et à des besoins bien précis : s'informer, se distraire, échanger avec les autres membres de la famille sur les sujets abordés à l'écran, etc. Dans une des premières recherches qui adoptaient

cette perspective, les chercheurs en arrivaient ainsi à établir que l'expérience télévisuelle pouvait se comparer à une sorte de « cafétéria culturelle » plutôt inoffensive, où les jeunes composent leur « menu » selon leurs besoins, leurs goûts et leurs attentes personnelles (Schramm et al., 1961).

Le modèle de l'influence de la télévision qui se dégage de ces études est donc loin d'être aussi alarmiste que celui que proposent les études qui s'inscrivent dans une perspective des effets. De manière très générale, on y établit que la télévision répond avant tout à des besoins d'information et de divertissement. On considère, en outre, que la télévision contribue de manière très positive au maintien et au développement de relations interpersonnelles harmonieuses. On constate, en effet, que l'écoute de la télévision est souvent l'occasion d'échanges et de rapprochements entre les jeunes et leurs parents. Dans leurs rapports avec leurs pairs, on remarque également que la télévision est pour les jeunes l'occasion d'échanges et d'interactions positives qui contribuent au développement de leur personnalité.

Cette perspective centrée sur l'étude des usages de la télévision va connaître un grand succès auprès des chercheurs américains et elle va donner lieu à l'accumulation de données considérables sur l'usage de la télévision, et ce, en fonction d'une foule de variables de toutes natures (sexe, âge, statut socio-économique, niveau de scolarité des parents, origine ethnique, etc.). Dans un relevé de la littérature sociologique anglo-saxonne qui porte sur les études consacrées aux usages de la télévision préparée pour le compte de la Rand Corporation, on a recensé plus de 2 500 publications qui adoptent cette perspective de recherche (Breton et Proulx, 1989).

Avec le développement de cette approche plus positive de l'influence de la télévision sur les jeunes, les chercheurs en viennent à envisager la télévision non plus comme une menace, mais bien comme un outil précieux pour le développement de la personnalité des jeunes dont il faut apprendre à exploiter le potentiel. C'est à partir de ces positions qu'on voit se développer, au début des années soixante-dix, un nouveau créneau de recherche axé sur l'utilisation du potentiel éducatif de la télévision auprès des jeunes.

2. LA RECONNAISSANCE DU POTENTIEL ÉDUCATIF DES MÉDIAS

Le milieu de l'éducation va lui aussi reconnaître le potentiel éducatif des médias de masse en développant le concept de la radio et de la télévision éducatives. Ces expériences, qui vont connaître un grand succès surtout à partir du milieu des années soixante, visaient essentiellement à utiliser les médias de masse afin de transmettre des éléments de connaissances intégrées ou complémentaires au programme scolaire dispensé dans les écoles.

Parallèlement au développement de la radio et de la télévision éducatives, on voit également se développer, à la fin des années soixante, une nouvelle manière de penser la télévision destinée aux jeunes. Il ne s'agit plus de se servir de la radio et de la télévision pour transmettre des connaissances associées au programme scolaire, mais bien de développer des émissions à caractère éducatif sur le modèle de la télévision commerciale, c'est-à-dire le divertissement télévisuel. L'objectif est d'utiliser les « recettes » de la télévision commerciale conventionnelle pour faire passer un contenu éducatif.

Cette volonté d'utiliser le potentiel éducatif de la télévision reposait sur le constat que les émissions de télévision conventionnelles ne visaient, la plupart du temps, qu'à combler des besoins de divertissement. Ceci était particulièrement vrai dans le cas des États-Unis, où la programmation pour les jeunes se résumait, pour l'essentiel, à la diffusion d'émissions de divertissement, principalement des dessins animés.

Ce mouvement visait à faire en sorte que la télévision « commerciale » contribue désormais au développement de la personnalité des jeunes. L'objectif était de produire des émissions à caractère prosocial, c'est-à-dire des émissions chargées de promouvoir des valeurs jugées socialement désirables telle la tolérance, l'amitié, le partage, l'altruisme, etc. La production de ces émissions éducatives nouveau genre se présentait également comme une solution en vue de contrer l'influence négative de certaines émissions commerciales qui véhiculaient des représentations jugées inacceptables, soit celles dont le contenu comportait des scènes de violence gratuite, des préjugés, des représentations sexistes, etc.

Ce projet va se cristalliser aux États-Unis dans la production de la série *Sesame Street*, en 1969. La diffusion de cette série a représenté, à n'en pas douter, un point tournant dans le domaine de la recherche sur la télévision et les jeunes. Avec *Sesame Street*, la recherche scientifique se met désormais au service de la production télévisuelle. Pour la première fois, la recherche est intégrée au processus même de la création des émissions. À la recherche « sommative », qui est chargée d'évaluer après coup l'impact des émissions, se substitue maintenant la recherche formative, qui évalue la production en cours de réalisation. L'équipe de recherche assure le lien entre l'équipe de production et l'auditoire jeunesse auquel l'émission est destinée. Avec le développement de ces nouvelles pratiques axées sur la recherche action, il devient désormais possible de vérifier, à toutes les étapes de production, si les émissions rejoignent efficacement le

public visé et si le contenu de la production rencontre les objectifs éducatifs qui ont présidé à la création de la série.

Sesame Street a joué un rôle important en raison également du succès phénoménal que la série a connu un peu partout à travers le monde. La version originale sera diffusée dans plus de 40 pays et des adaptations nationales de la version américaine seront réalisées dans certains pays comme la France, le Mexique et l'Allemagne. Au Canada anglais, la Canadian Broadcasting Corporation produira, dans différentes villes du pays, des segments d'émissions destinés à s'intégrer au canevas de base de l'émission américaine. Au fil des ans, la portion canadienne de l'émission deviendra à ce point importante que *Sesame Street* sera considérée comme une émission canadienne à part entière.

Sesame Street représente une étape importante dans l'évolution de la recherche sur les jeunes et les médias, parce que cette série vient également poser de manière nouvelle la question des rapports entre les médias et l'école. C'est en effet la première fois que l'on envisage l'éducation dans une formule télévisuelle régie par les règles du « spectacle ». Qui plus est, avec ses interruptions constantes formées de courts extraits qui s'imbriquent dans le déroulement de l'émission, la formule emprunte les techniques du conditionnement publicitaire télévisé pour rejoindre le public des jeunes. Finalement, ce « spectacle pédagogique à grande échelle » se présente comme le fleuron de la production télévisuelle américaine, et d'éminents chercheurs du domaine des communications, de l'éducation et de la psychologie enfantine viendront cautionner la validité scientifique de l'expérience.

L'objectif de la série était de favoriser, chez l'enfant d'âge préscolaire, l'apprentissage d'habiletés cognitives liées aux compétences scolaires (connaissance de l'alphabet, des chiffres, des formes géométriques, etc.) de même que l'acquisition de valeurs pouvant l'aider à développer des relations sociales plus harmonieuses sur les plans affectif et émotionnel (attitude de tolérance, curiosité, ouverture sur le monde, etc.). Le projet visait également une portée sociale ambitieuse, car il avait été conçu en vue de combler le fossé existant en matière d'aptitudes scolaires entre les enfants issus des milieux défavorisés et ceux des milieux aisés. On espérait que les enfants des milieux défavorisés seraient mieux préparés à l'école après avoir acquis les habiletés cognitives développées par l'écoute de *Sesame Street*.

La série fit l'objet d'une évaluation systématique durant les deux premières années de diffusion. Ces premiers résultats de recherche étaient très encourageants. Ils établissaient que l'écoute de l'émission, sur une base régulière, s'était traduite par des progrès cognitifs appréciables chez les enfants. Le potentiel éducatif de la télévision semblait ainsi démontré hors de tout doute; le succès que connaissait la série, tant

auprès des enfants, des parents que des éducateurs, ouvrait la voie à de nouvelles expériences destinées cette fois à des auditoires plus âgés. C'est d'ailleurs dans cette foulée que le réseau de la télévision publique américaine, Public Broadcasting Society (PBS), entreprit la diffusion de séries comme *Free Style* et *On the Level* qui adoptaient toutes deux le modèle de *Sesame Street*. La série *Free Style*, réalisée dans les années soixante-dix, était destinée aux jeunes de 9 à 12 ans. Elle visait à contrer les stéréotypes sexistes et ethniques en cherchant à modifier la perception que se font les jeunes des rôles familiaux et professionnels. *On the Level*, diffusé au début des années quatre-vingt, était pour sa part destiné à promouvoir le développement personnel et social des jeunes de 14 à 17 ans (Caron et al., 1993).

En plus de la production d'émissions à caractère prosocial, on développa, à partir des années sixante-dix, le concept des campagnes sociétales, sur le modèle des campagnes publicitaires commerciales. Les campagnes sociétales visaient à utiliser le potentiel éducatif de la télévision en vue cette fois de sensibiliser les jeunes à des problématiques particulières comme la consommation de drogues, d'alcool, de tabac, la prévention des maladies transmises sexuellement, etc.[1]

Tous les pays n'ont toutefois pas adopté le modèle de la télévision à caractère prosocial tel que le proposait le modèle *Sesame Street*. La Grande-Bretagne, par exemple, demeura très critique à l'égard de l'expérience américaine et refusa d'acheter la série. Elle s'opposait à un modèle éducatif de type commercial où s'entremêlaient l'utilisation des techniques publicitaires et l'apprentissage scolaire (Jacquinot, 1985). Malgré le succès que la série obtint au Canada anglais, le réseau français de Radio-Canada n'acheta pas, lui non plus, la série. On préféra, du côté francophone, continuer à développer son propre modèle de télévision pour les jeunes.

Au réseau français de Radio-Canada, la programmation jeunesse a toujours occupé une place importante au sein de la production télévisuelle. À ses tout débuts, la production d'émissions pour les jeunes représentait d'ailleurs le quart de la production télévisuelle. Pendant longtemps, les émissions jeunesse étaient principalement axées sur l'imaginaire et la fantaisie. Ces émissions empruntaient beaucoup au genre théâtral et elles visaient principalement le divertissement. Ce fut l'époque des émissions comme *Bobino*, la *Boîte à surprises*, *Grujot et Délicat*, *La Ribouldingue*, etc., qui sont encore considérées comme des modèles du genre. À la fin des années soixante-dix, Radio-Canada et Radio-Québec commencent aussi à développer de nouveaux concepts d'émissions, où l'on s'efforce d'intégrer le potentiel éducatif de la télévision via des contenus à caractère prosocial.

---

[1] Pour un survol de l'impact de ces campagnes sociétales auprès des jeunes, on pourra consulter Caron, Frenette et Vallée, 1993.

C'est dans cette optique que seront réalisées les productions à caractère éducatif comme *Passe-Partout*, *Robin et Stella*, etc. Les toutes dernières productions jeunesse, réalisées par les télévisions publiques, s'inscrivent résolument dans le développement d'un modèle de télévision qui accorde une large place à des contenus à caractère prosocial, tels *Le Club des 100 Watts*, *Les Débrouillards*, *Watatatow*, *ZAP*, etc.

On constate ainsi que, de plus en plus, la télévision publique reconnaît sa responsabilité envers la production d'émissions qui comportent des dimensions éducatives; les émissions pour les jeunes ne se limitent plus ainsi à la seule formule du divertissement. On remarque, par ailleurs, que ces initiatives se développent en dehors du monde de l'éducation. Il existe en fait très peu de liens entre les équipes de production de ces émissions et les intervenants du milieu scolaire, notamment les enseignantes et enseignants. Encore aujourd'hui, sauf en de très rares exceptions, les médias et l'école font toujours bande à part. Il n'est donc pas surprenant de constater qu'il en va de même pour les jeunes qui ont tendance à considérer l'école et les médias comme des entités ayant, somme toute, très peu de lien entre elles.

3. LE POTENTIEL ÉDUCATIF DES MÉDIAS REMIS EN QUESTION

Le développement de séries télévisées à caractère prosocial, comme la série *Sesame Street*, et toutes celles qui allaient lui succéder, semblait donc confirmer le potentiel éducatif des médias. Or, dès ses premières années de diffusion, *Sesame Street* a fait l'objet de très sévères critiques de la part de nombreux chercheurs qui contestaient précisément le caractère éducatif de ce type d'émissions[2].

En premier lieu, on reprochait à la série le peu de résultats concrets concernant le développement d'habiletés cognitives. La seule véritable acquisition que semblaient faire les enfants qui regardaient l'émission de manière assidue concernait leur capacité à reconnaître les lettres de l'alphabet et les chiffres. Ceci semblait un bien maigre résultat en regard des objectifs ambitieux de la série. Pour les chercheurs, la preuve tangible du peu d'impact de la série était démontrée de manière évidente par le fait que les écoles maternelles n'avaient pas eu à ajuster à la hausse leur programme éducatif pour cette « nouvelle génération des enfants de *Sesame Street* » (Winn, 1977).

On s'inquiétait également de l'impact de la série sur les habitudes de lecture des jeunes. On constatait que les enfants qui étaient le plus portés à regarder ce type d'émissions comptaient parmi ceux qui lisaient le moins. On craignait que les enfants ne développent des attentes irréalistes concernant la nature de l'apprentissage en milieu scolaire. On appréhendait, en effet, que les enfants n'associent naturellement apprentissage et amusement, et qu'ils en arrivent à trouver l'école « ennuyante », en regard du spectacle de divertissement qu'offraient les émissions basées sur le rythme dynamique de *Sesame Street*. On accusait finalement la série de provoquer l'effet inverse de celui qu'elle s'était fixé comme objectif à long terme, soit de contribuer à combler le fossé entre les enfants de milieux aisés et ceux des milieux défavorisés en matière d'apprentissage scolaire. On observait que la série, loin de réduire ce fossé, avait au contraire tendance à le creuser davantage ! Les recherches sur l'impact de l'émission établissaient que l'écoute de la série chez les enfants de milieux favorisés avait comme conséquence de les rendre encore plus performants dans l'apprentissage des lettres de l'alphabet et dans les opérations de calcul. On constatait que sur cet aspect, les enfants de milieux modestes n'arrivaient pas à rattraper ceux des milieux plus aisés, et ce, même après plusieurs années d'écoute assidue (Winn, 1977).

En raison du débat que soulevait l'impact de la série, la fondation Russel Sage a alors procédé à une réévaluation des résultats des recherches qui jugeaient de manière très positive l'impact de la série (Cook et al., 1975). L'étude constatait que les enfants qui avaient fait le plus d'acquisitions au plan cognitif étaient ceux qui avaient été fortement

---

[2] La personne intéressée par le débat concernant l'impact de la série télévisée *Sesame Street* pourra consulter les actes du symposium organisé pour fêter les vingt ans du projet (Children Televison Workshop, 1990a, 1990b).

encouragés à regarder l'émission. En effet, parce qu'ils faisaient partie d'un groupe expérimental choisi, ces enfants avaient fait l'objet d'une attention toute particulière de la part des chercheurs. L'étude concluait que c'était précisément ce traitement particulier qui pouvait expliquer pourquoi ces enfants avaient davantage que d'autres enfants tiré profit de la série.

Au-delà des critiques sévères concernant les effets bénéfiques de la série *Sesame Street*, c'est le projet même de l'utilisation de la télévision commerciale à des fins éducatives qui était remis en question. Plusieurs chercheurs en arrivaient à condamner cette nouvelle alliance entre éducation et médias. Dans ses ouvrages, le pédagogue américain de réputation internationale Neil Postman sera celui qui systématisera le mieux les critiques de plus en plus nombreuses provenant du milieu de l'éducation concernant l'utilisation des médias, particulièrement la télévision, à des fins éducatives (Postman, 1984, 1986).

Cette perspective se fonde sur l'idée qu'il existe une incompatibilité naturelle entre les médias de masse, tout particulièrement la télévision, et la mission éducative de l'école. Selon ce point de vue, il n'y a rien de surprenant à ce que des émissions « éducatives » comme *Sesame Street*, et toutes celles qui vont lui succéder, connaissent un tel succès, et ce, tant auprès des enfants, des parents que des éducateurs. Les enfants sont désormais élevés dans l'environnement du divertissement télévisuel; ils ne peuvent donc qu'apprécier l'idée d'apprendre selon une formule qui reprend la manière de faire de l'industrie du divertissement.

Quant aux parents, ils y trouveraient également leur compte, puisque ce type d'émissions vient apaiser leur sentiment de culpabilité à l'égard de la télévision et de l'influence négative que celle-ci peut avoir sur le développement de la personnalité de leurs enfants. Les parents ne demanderaient pas mieux que de se faire dire que l'écoute de la télévision peut aussi être une activité d'apprentissage positive pour leurs enfants. Quant aux enseignantes et aux enseignants, s'ils ont dans l'ensemble applaudi ces nouvelles méthodes d'enseignement, c'est qu'ils y voyaient des solutions imaginatives pour apprendre aux jeunes à lire et à aimer l'école; ils n'ont compris que plus tard que l'utilisation de la télévision à des fins éducatives venait en fait saper le projet éducatif dans ses fondements mêmes.

Toujours selon cette perspective, on considère que les émissions éducatives ne forment nullement des « alliées » de l'école qui peuvent l'aider dans sa mission. Bien au contraire, les médias de divertissement de masse comme la télévision constitueraient en fait l'antithèse même de l'école. Les émissions de télévision — qu'il s'agisse de *Sesame Street*, des documentaires du *National Geographic*, des émissions scientifiques destinées aux jeunes ou encore de *Musique Plus* — n'apprendraient pas aux jeunes à apprendre; elles leur apprendraient d'abord et avant tout à aimer la télévision. En ce sens, la

télévision constituerait un programme éducatif en soi, de la même manière que le sont les programmes scolaires. Ce qui caractériserait toutefois le programme éducatif de la télévision, c'est l'idée que l'apprentissage est un exercice qui doit être amusant et qui ne doit pas exiger d'efforts. La principale, sinon l'unique contribution de la télévision au domaine de l'éducation serait de confondre, dans l'esprit du jeune, enseignement et amusement.

Ainsi, le problème avec l'utilisation de la télévision à des fins éducatives, tiendrait au fait que les règles qui régissent la production des émissions de télévision sont aux antipodes de celles qui régissent l'enseignement scolaire. Apprendre n'est pas toujours une expérience divertissante, c'est souvent au contraire un exercice difficile et exigeant qui demande un effort soutenu. On estime que l'école se trouve dans une situation de concurrence déloyale avec cette « école du divertissement » qu'est la télévision. Ce potentiel éducatif de la télévision apparaît ainsi pour ces critiques comme une dangereuse illusion, car la télévision montre aux jeunes qu'apprendre est nécessairement une forme de divertissement. Il n'est donc pas surprenant de voir les jeunes décrocher d'une école qui ne peut rivaliser avec la télévision au chapitre du divertissement.

D'autres auteurs plus près de nous vont également critiquer très sévèrement la télévision et contester son potentiel éducatif. On va même jusqu'à parler de la télévision comme « d'une triste machine à empêcher de penser » (Laplante, 1991). La télévision empêcherait l'exercice de la pensée, parce qu'elle empêcherait les conditions préalables à l'exercice même de la pensée. La pensée implique l'autonomie et la distance, par l'exercice d'un doute systématique. Elle implique également l'acte de choisir entre différentes hypothèses. Or, selon Laplante, la télévision représente l'inverse même du doute : la télévision ne fait qu'affirmer et montrer. Parce qu'elle fait de nous des témoins oculaires des événements qu'elle nous présente, la télévision nous imposerait des certitudes « bétonnées ». Selon Laplante, nous sommes confinés à un rôle de « voyeur » passif et la télévision lui apparaît comme une manière d'abrutir les individus.

En réponse à ces critiques, les concepteurs des émissions vont démontrer que la relation des jeunes à la télévision ne correspond nullement à la réalité dépeinte par ceux qui s'opposent à l'utilisation des médias à des fins éducatives. Ils affirment que les jeunes ne sont pas abrutis par le divertissement télévisuel, mais qu'au contraire ils interagissent de manière active avec le contenu des émissions. Ils soutiennent que les jeunes ne sont pas ces êtres passifs que les détracteurs de la télévision éducative se plaisent à décrire, mais qu'ils sont des téléspectateurs actifs et rationnels (Anderson, 1990).

La grande conclusion qui semble se dégager de ce débat sur les effets de la télévision en tant qu'outil d'éducation montre que l'effet du média réside avant tout dans la manière dont le contenu des informations de ces émissions est intégré et utilisé dans le contexte

des interactions familiales. Ce qui semble en effet déterminant pour évaluer l'impact de ce type d'émission, c'est la manière dont l'expérience télévisuelle est intégrée au sein de la dynamique des rapports familiaux. C'est l'attitude des parents qui garantit les retombées positives ou négatives des émissions de télévision (Dorr, 1990).

L'importance du contexte de réception des émissions revient ainsi comme un leitmotiv lorsqu'on essaie d'établir le potentiel éducatif de la télévision. Il apparaît que ce qui était vrai pour l'influence négative de la télévision, comme l'impact de la violence télévisuelle sur le comportement des jeunes, demeure tout aussi vrai en ce qui concerne ses effets positifs. De nombreuses variables sont à l'oeuvre et jouent un rôle déterminant. C'est le cas notamment du contexte dans lequel prend place l'écoute de la télévision. À elle seule, une série de télévision ne saurait prétendre avoir un impact considérable sur l'éducation des jeunes. Le contexte dans lequel prend place l'écoute demeure le facteur déterminant.

Cette préoccupation à l'égard du contexte de réception va devenir de plus en plus importante chez les chercheurs qui vont continuer à s'intéresser à la problématique de l'influence de la télévision sur les jeunes. L'accent mis sur l'étude du contexte de réception des messages des médias va d'ailleurs ouvrir la voie au développement d'un tout nouveau domaine d'investigation dans les années 1980-1990, soit celui de l'étude de la famille et la télévision.

4. LA FAMILLE ET LA TÉLÉVISION

On remarque, ces dernières années, un intérêt croissant de la part des chercheurs en communication pour l'étude de la famille et la télévision; si bien que cette nouvelle problématique de recherche est en voie de renouveler complètement le domaine de l'étude de l'influence des médias sur les jeunes. En raison, notamment de ses méthodes d'investigation qui s'inspirent de la tradition de l'ethno-méthodologie, ces études proposent une approche plus qualitative du phénomène qui semble en mesure de rendre compte de certaines dimensions qui n'avaient pas encore été abordées jusqu'à présent de manière satisfaisante.

Tout comme c'est le cas pour la recherche sur l'influence des médias sur les jeunes, les études qui s'intéressent à la problématique de la famille et la télévision se polarisent autour de deux visions radicalement opposées. Une première dénonce les effets négatifs de l'écoute de la télévision sur la dynamique des relations familiales. Selon cette perspective, la télévision nuirait à la communication, car elle limiterait les échanges entre les membres de la famille. On considère qu'en dépit du fait que les familles consacrent beaucoup de temps à l'écoute de la télévision, cette activité ne conduirait pas à une plus grande interaction familiale; chacun des membres de la famille serait au contraire isolé dans une écoute individuelle. On constate que la télévision est source de conflits parce qu'elle entretiendrait des valeurs contraires à celles privilégiées par les familles (Gunter et Svennig, 1987). La télévision amènerait également souvent des conflits lorsque vient le temps de choisir les émissions qui seront regardées en famille (Lull, 1990).

L'autre perspective envisage au contraire de manière positive l'écoute de la télévision en famille. On reconnaît que la télévision est désormais bien intégrée dans le fonctionnement quotidien des familles et que les règles et les normes qui régissent son écoute sont assez stables. On se rend compte que l'écoute de la télévision varie considérablement d'une famille à l'autre. De manière générale, on estime que l'écoute de la télévision contribue à favoriser les échanges entre les membres de la famille, car la télévision est fréquemment un sujet de conversation en famille (Messaris, 1983; McLeod et al., 1982). Selon ce point de vue, l'écoute en famille est une expérience plus agréable et plus enrichissante que l'écoute solitaire et elle est également l'occasion de rapprochements physiques entre les parents et leurs enfants. Ces études établissent que l'expérience télévisuelle contribue à raffermir et à encourager une certaine forme de solidarité entre les membres de la famille. La télévision aurait ainsi comme conséquence, non pas de diminuer les interactions familiales, mais bien de les harmoniser (Kubey, 1990).

Au chapitre de l'influence négative que peut avoir la télévision sur les attitudes et les comportements des jeunes, les études sur la famille et la télévision nous rappellent l'importance d'une règle tacite qui régit l'ensemble des relations familiales, à savoir que les enfants ne sont pas enclins à adopter des valeurs et des comportements qui ne sont pas encouragés par leurs parents. Parmi les aspects les plus intéressants que nous

révèlent ces études, on retrouve cette idée maîtresse selon laquelle les parents peuvent jouer un rôle déterminant pour médiatiser l'influence de la télévision sur leurs enfants. Elles établissent que les parents peuvent filtrer, dans leurs échanges avec leurs jeunes, l'influence potentiellement négative des contenus télévisuels et ainsi renforcer et amplifier les aspects positifs (Corder-Bolz, 1980; Signer et al., 1981b). On considère ainsi que les parents peuvent orienter la perception que les jeunes ont des modèles et des représentations que proposent les émissions de télévision. Idéalement, il reviendrait aux parents de jouer activement ce rôle. Or, les études nous apprennent que les parents ne sont pas enclins à jouer ce rôle de médiation, et ce, même lorsqu'ils sont sensibilisés à l'importance du phénomène et qu'on leur indique des façons de l'assumer. Dans les faits, on constate que peu de parents s'impliquent dans l'écoute télévisuelle de leurs enfants (Atkin et al., 1989; National Institute of Mental Health, 1982).

Les études sur la famille et la télévision en arrivent ainsi à établir que les parents constituent un facteur déterminant dans la manière dont les jeunes comprennent et intègrent l'expérience télévisuelle. Elles reconnaissent cependant que les parents ne sont pas disposés à accomplir cette tâche en jouant un rôle actif dans ce processus. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette réticence des parents, notamment le fait qu'ils se sentent peu habilités à expliquer, à « enseigner » à leurs enfants comment comprendre et interpréter l'univers des médias. En outre, depuis déjà longtemps, les parents ont pris l'habitude de s'en remettre à l'école pour les questions touchant l'éducation de leurs enfants. Il faut également convenir que l'écoute de la télévision en famille se prête assez mal à cet exercice de médiation que l'on voudrait voir jouer aux parents. Il est en effet assez difficile de demander aux parents d'accompagner leurs jeunes dans l'écoute de la télévision, tout en leur demandant du même souffle de se dissocier en partie de cette expérience en adoptant une attitude de distanciation critique. C'est donc vers l'école que les chercheurs vont se tourner en lui demandant d'assumer ce rôle d'agent de médiation entre les jeunes et les médias. L'école sera ainsi identifiée comme le lieu privilégié pour entreprendre cette éducation aux médias, qui devrait permettre de mieux contrôler l'influence que les médias exercent sur le développement de la personnalité du jeune.

5. LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS À TRAVERS LE MONDE

Depuis une vingtaine d'années, on a vu se multiplier, un peu partout à travers le monde, les expériences visant à développer des programmes et des modèles d'éducation aux médias destinés à s'intégrer aux côtés des autres matières du programme scolaire. Dans la section qui suit, nous présentons un portrait de l'évolution des expériences internationales qui ont conduit au développement d'une toute nouvelle discipline qui réunit aussi bien des chercheurs oeuvrant dans le domaine de la communication que dans celui de l'éducation. L'éducation aux médias apparaît, pour ces chercheurs, comme la solution adéquate au problème que pose la question des rapports entre les jeunes et les médias dans une société de plus en plus médiatisée.

5.1 La Finlande

Ce sont les pays scandinaves qui ont fait figure de pionniers dans le domaine du développement de l'éducation aux médias. Au début des années soixante-dix, la Finlande fut le premier pays à intégrer officiellement l'enseignement aux médias dans son programme scolaire. À l'occasion de la réforme de son système d'enseignement secondaire, la Finlande introduit l'éducation aux médias dans le cadre de l'enseignement de la langue maternelle. Un programme-cadre est développé, dans lequel on suggère aux enseignantes et enseignants des manières d'aborder en classe l'étude critique des médias (Committee Report on the Curriculum Planning for Comprehensive School in Finland, 1970).

L'objectif principal du programme finlandais est de sensibiliser les élèves aux questions touchant les inégalités dans l'accès à l'information et aux conséquences de ces inégalités sur la liberté d'expression. Le chercheur Kaarle Nordenstreng, mondialement connu pour ses travaux portant sur la circulation de l'information dans le monde et sur la responsabilité des médias dans l'accroissement des inégalités sociales au plan international, a été étroitement associé à l'élaboration du programme finlandais (Minkkinen et Nordenstreng, 1983). Le programme reprend donc largement le cadre théorique critique de Nordenstreng qui tient les médias responsables de l'appauvrissement de la liberté d'expression dans les sociétés capitalistes et dans les pays en voie de développement (Nordenstreng, 1974).

Le programme finlandais ne privilégie pas l'étude d'un média en particulier, il propose au contraire un enseignement qui intègre l'ensemble des médias. L'accent est mis sur l'étude des dimensions politiques et économiques pour comprendre l'influence qu'exercent les médias. Par exemple, on amène les élèves à s'interroger sur les conséquences de l'organisation économique des industries médiatiques (concentration de la propriété entre les mains d'un petit nombre de personnes ou de grands conglomérats) sur la circulation de l'information aussi bien au niveau national qu'international. Par ce programme, on

souhaite que les élèves prennent conscience de la manière dont les médias favorisent le maintien et la reproduction des inégalités sociales (Minkkinen, 1974).

5.2 La Norvège

Durant ces mêmes années, la Norvège s'est également engagée activement dans la voie de l'éducation aux médias en intégrant son enseignement dans les cours obligatoires, et comme matière optionnelle pour les différents niveaux du système scolaire national. Cette intégration n'a toutefois pas donné lieu à l'adoption d'un programme-cadre comme ce fut le cas en Finlande (Dahl, 1981, 1983, 1985). Ce sont les enseignantes et les enseignants qui déterminent eux-mêmes comment est abordée l'étude des médias en classe. Dans les cours optionnels, l'éducation aux médias est centrée sur l'étude d'un média en particulier (télévision, cinéma, presse écrite, etc.), et pour ces cours, l'enseignante ou l'enseignant dispose, dans la majorité des cas, de matériel pédagogique dont il peut s'inspirer pour dispenser son enseignement (British Film Institute et al., 1990; Dahl, 1983).

5.3 La Suède

En Suède, la radio d'État possède un service d'éducation qui s'emploie, depuis plusieurs années, à produire du matériel didactique à l'intention du personnel enseignant qui désire intégrer, sur une base volontaire, l'éducation au cinéma dans son enseignement. Dans les années quatre-vingt, la Suède a mis sur pied un vaste projet intitulé *La connaissance des médias dans l'enseignement secondaire* qui visait à sensibiliser les institutions scolaires à l'importance d'intégrer l'éducation aux médias dans la formation des jeunes. Ce projet avait pour but de développer des habiletés d'analyse critique dans l'étude de productions filmiques et télévisuelles (British Film Institute et al., 1990).

Malgré des débuts très prometteurs, on constate que l'éducation aux médias n'a pas été intégrée de manière systématique dans les programmes scolaires scandinaves. La principale raison invoquée pour expliquer ces difficultés d'implantation est celle du manque de formation adéquate des enseignantes et enseignants. Le manque de ressources didactiques appropriées et l'absence d'un cadre théorique cohérent pour guider la pratique de l'éducation aux médias sont également mentionnés par les enseignantes et enseignants, pour expliquer les difficultés que rencontre l'implantation de l'éducation aux médias en Scandinavie (Minkkinen et Nordenstreng, 1983; Tufte, 1988).

5.4 Le Danemark

À la fin des années quatre-vingt, le Danemark va toutefois ramener à l'avant-plan la question de l'éducation aux médias en créant un centre de recherche sur l'éducation aux médias (Centre for Mass Communication Research and Media Education of the Royal Danish School of Educational Studies). Depuis sa création en 1987, ce centre travaille à l'élaboration et à l'expérimentation d'un modèle d'éducation aux médias qui allie enseignement théorique et pratique de la production audiovisuelle. Dans ce modèle, analyse et production sont donc perçues non pas de manière antagoniste, comme c'est souvent le cas dans les programmes d'éducation aux médias, mais bien de façon complémentaire (Tufte, 1988, 1991).

5.5 Le projet français Jeunes téléspectateurs actifs (JTA)

C'est dans le cadre des activités parascolaires que se sont développées, en France, les premières expériences d'éducation aux médias. Durant les années soixante, diverses organisations pour la jeunesse mettent sur pied différents ciné-clubs où sont organisés des cours d'éducation au cinéma. Durant les années 1970-1980, certaines institutions d'enseignement et de recherche, comme l'Institut du langage total de l'Université catholique de Lyon (Faurie-Roudier et Vallet, 1983), le Centre de recherche et de documentation pédagogique (CRDP) et l'Institut de la communication audiovisuelle (ICAV), travaillent à développer du matériel pédagogique destiné à l'initiation des élèves à la communication visuelle. L'approche théorique, sur laquelle s'appuient ces différents projets, a été largement influencée par le courant des études sémiologiques qui se sont développées, à cette époque en France, avec les travaux de Roland Barthes et, surtout, de Christian Metz qui s'est particulièrement intéressé à l'étude de la signification du langage audiovisuelle dans ses travaux sur l'analyse du cinéma (Metz, 1977). Ces programmes abordent l'éducation aux médias d'un point de vue avant tout esthétique et sont centrés sur l'analyse de l'image et des codes culturels qui déterminent la perception que nous avons des messages des médias.

Au début des années quatre-vingt, la France amorce une réflexion en profondeur sur les rapports entre les jeunes et les médias avec la mise sur pied de l'opération pédagogique Jeunes téléspectateurs actifs (JTA). Ce projet du gouvernement français regroupait plusieurs ministères et son objectif était de favoriser des initiatives pédagogiques destinées à faire en sorte que les jeunes deviennent des « téléspectateurs actifs », c'est-à-dire des téléspectateurs plus sélectifs et plus critiques dans leur choix et dans leur manière d'écouter la télévision (Pierre, 1983).

Le projet JTA impliquait un dispositif administratif très complexe qui visait à ouvrir la voie à un nouveau « partenariat pédagogique » entre les parents, l'école et les milieux du loisir socio-éducatif et culturel. De manière pratique, le projet a pris la forme de stages de formation sur la télévision, pilotés par une équipe nationale. Ces stagiaires étaient par la suite invités à mettre sur pied des initiatives de formation de « jeunes téléspectateurs actifs » dans leurs propres milieux. L'expérience a soulevé beaucoup d'enthousiasme et l'on a vu se multiplier des initiatives originales d'éducation critique à la télévision dans les différentes régions du pays. Ce projet ne visait pas l'intégration formelle de l'éducation aux médias dans le programme scolaire, il misait, au contraire, sur la créativité de ceux qui avaient participé au stage national de formation, pour qu'ils développent leurs propres outils pédagogiques en fonction de leurs besoins spécifiques (Centre national de la documentation pédagogique, 1981).

On estime que durant les deux années que dura le projet JTA, plus de 20 000 enfants de toutes les régions du pays ont participé d'une manière ou d'une autre à cette réflexion critique sur la télévision et sur son influence dans la vie des jeunes. Le projet n'eut toutefois pas de suite, car le gouvernement décida de démanteler la structure interministérielle qui supportait le projet. On laissa aux animateurs en loisir, aux parents et au personnel enseignant intéressés à poursuivre l'expérience, la tâche de trouver les ressources administratives et financières pour continuer ce travail de sensibilisation et d'éducation à la télévision. Par manque de ressources, l'expérience JTA s'essouffla très rapidement et l'éducation aux médias disparut progressivement des préoccupations françaises en matière d'enseignement au niveau national. Aujourd'hui, comme ce fut le cas dans les années 1970-1980, la promotion de l'éducation aux médias est assumée par des organismes comme le Centre de liaison et de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI) et par certaines institutions d'enseignement qui développent, sur une base volontaire, du matériel destiné à sensibiliser le personnel enseignant et les élèves à l'importance des médias (Jacquinot, 1985).

5.6 La Suisse

La Suisse est depuis de nombreuses années très active dans le domaine de l'éducation aux médias. Des centres spécialisés destinés au développement de programmes d'éducation aux médias et à la formation des maîtres ont été créés dans les années soixante-dix. Le niveau de développement de l'éducation aux médias varie cependant considérablement d'un canton à l'autre et il n'existe pas un modèle général pour l'ensemble du pays. Les programmes suisses partagent toutefois une préoccupation commune concernant l'éducation à l'image. Ainsi, en Suisse française, le programme *Découverte de l'Image* du Centre d'Initiation aux Communications de Masse de Lausanne est axé sur l'initiation des jeunes à la reconnaissance et à l'analyse des signes visuels à

partir d'images fixes. L'objectif de ce programme est de faire en sorte que les élèves en arrivent à mieux décoder leur environnement médiatique en apprenant à maîtriser le langage de l'image. Par une série d'activités centrées sur l'analyse de différents types d'images, les élèves apprennent à faire l'inventaire des signes qui composent une image, à reconnaître les similitudes et les différences que présentent entre eux ces différents signes, à identifier les signes les plus utiles pour comprendre et interpréter les images, à déceler les stéréotypes véhiculés dans les représentations visuelles et à identifier le rôle que joue l'utilisation des aspects techniques (cadrage, plan, montage, etc.) dans la création du sens véhiculé par les images (Golay, 1988).

Le Centre d'Initiation aux Mass-Media du canton de Fribourg a lui aussi développé un modèle d'éducation aux médias principalement centré sur l'étude de l'image : *Initiation aux Mass-Media* (Centre d'Initiation aux Mass-Media, 1984). L'objectif de ce programme est d'apprendre aux élèves à « lire » les images d'une manière systématique et rigoureuse et à prendre conscience de leur caractère polysémique. Dans ce programme, on n'aborde que très accessoirement l'étude des grands médias de masse comme la radio, la télévision ou le cinéma. On privilégie la bande dessinée et l'affiche publicitaire pour initier les jeunes à la découverte de leur environnement médiatique. Ce qui est central dans la démarche d'éducation aux médias de ce programme, c'est l'étude du message lui-même, soit ce qu'il signifie, et non l'étude des médias par lesquels il est transmis. Le contenu du programme est axé sur l'apprentissage des images dans une perspective sémiologique. Les élèves sont ainsi appelés à maîtriser les concepts de dénotation et de connotation dans leur « lecture » des images et ils doivent se familiariser avec les codes techniques de la « grammaire » de l'image (cadrage, montage, choix des plans, etc.) afin de comprendre la manière dont ces procédés techniques influencent le sens que l'on perçoit d'une image. Ce programme a été officiellement intégré dans le programme d'enseignement des établissements scolaires cantonaux et c'est le Centre d'Initiation aux Mass-Media de Fribourg qui est chargé d'offrir des stages de formation pour les maîtres (Berger, 1983).

En Suisse alémanique, le décodage de l'image est également au coeur des préoccupations des spécialistes en éducation aux médias qui s'emploient à développer des outils didactiques en vue d'aider les élèves à maîtriser le langage de l'image (Doelker, 1992). Au Centre d'éducation aux médias de Zurich (Audiovisuelle Zentralstelle am Pestalozianum), qui, depuis de nombreuses années, s'emploie à développer du matériel didactique pour les enseignantes et enseignants de langue allemande, on ne se limite toutefois pas à l'initiation du jeune au langage de l'image. Une place importante est également réservée à l'étude critique de la télévision. Dans le modèle zurichois, on aborde les rapports entre les jeunes et la télévision dans une perspective psychologique qui s'inspire des travaux de Piaget (Sturm et al., 1979; Doelker, 1979; Saxer et al., 1980; Saxer, 1992). Selon ce modèle, la tâche principale de l'éducation aux médias est

d'amener les jeunes à reconnaître les différents modes de représentation utilisés par les médias, afin qu'ils prennent conscience que la réalité présentée dans les médias est différente de la réalité dont ils peuvent faire eux-mêmes l'expérience (Centre for the Study of Communication and Culture, 1985).

Dans d'autres cantons suisses, on a également développé des modèles d'éducation aux médias qui accordent une place importante à l'initiation pratique des jeunes à la création et à la réalisation de productions médiatiques qui font, encore là, beaucoup appel à la maîtrise des codes de la communication visuelle (Amt für Unterichtsforschung und Plannung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1981; Grossmann et Mayer, 1983; Groupe de travail romand et tessinois de l'audiovisuel à l'école, 1988).

5.7 L'Allemagne

En Allemagne, le domaine de l'éducation aux médias fait l'objet, aujourd'hui, d'une attention toute particulière de la part du milieu de l'éducation comme en témoignent les travaux de la conférence internationale, organisée en 1992 sur le thème « La compétence médiatique : le défi pour l'école et l'éducation » (Bertesmann Stiftung, 1992). Des études ont été menées récemment en vue de présenter un inventaire des formes que prend l'éducation aux médias dans les programmes scolaires des différents États allemands (« Länders ») (Eschenauer, 1989, 1992; Tulodziecki, 1992a; Tulodziecki et Schöpf, 1992). L'Institut für Film und Bildung in Wissenschaft (Institut du film et de l'image pour les sciences et l'enseignement) est le principal centre de production de documents didactiques d'éducation aux médias. En outre, certaines stations régionales de radiodiffusion, telles la Westdeutscher Rundfunk (Radio ouest-allemande) et la Bayerisher Rundfunk (Radio bavaroise), produisent et diffusent des émissions d'éducation aux médias dans le cadre de leur mission éducative.

En Allemagne, comme d'ailleurs dans les pays où l'éducation relève de gouvernements provinciaux ou régionaux, le niveau de développement de l'éducation aux médias varie considérablement d'un État à l'autre. Si certains États ne font que suggérer aux enseignantes et aux enseignants d'intégrer, sur une base volontaire, l'étude des médias, d'autres, comme la Bavière, se sont dotés d'une politique générale de l'enseignement aux médias qui intègre apprentissage de la production audiovisuelle et analyse critique à tous les niveaux du programme scolaire : *Gesamtkonzept der Medienerziehung in der Schule* (Politique générale de l'éducation aux médias à l'école) (Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1988). Dans d'autres régions du pays, comme en Wesphalie du Nord, on a mis sur pied des projets ponctuels d'éducation aux médias destinés à développer un modèle conceptuel général d'éducation aux médias fondé principalement

sur une démarche d'analyse critique des productions médiatiques : *Projektgruppe Medienerziehung* (Groupe de travail sur l'éducation aux médias) (Tulodziecki, 1992b).

5.8 La Communauté française de Belgique

Durant leurs années de formation, les enseignantes et enseignants belges reçoivent une soixantaine d'heures d'initiation aux moyens audiovisuels. Il s'agit pour l'essentiel de cours qui portent sur l'utilisation des médias audiovisuels à des fins d'aide à l'enseignement et non de cours sur les médias à proprement parler. Depuis la fin des années quatre-vingt, on assiste cependant à une série d'initiatives visant la formation des enseignantes et enseignants à l'éducation aux médias, particulièrement à l'éducation critique à la télévision. Un programme a été développé pour ceux qui désirent, sur une base volontaire, intégrer l'éducation critique à la télévision dans leurs pratiques d'enseignement. Le programme *Tout savoir sur la télé* a été réalisé dans le cadre du projet *Médiacteurs* soutenu par la Communauté française de Belgique. Il comprend huit dossiers pédagogiques qui abordent chacun un aspect particulier de la télévision : les particularités du langage télévisuel, les stratégies de programmation des chaînes de télévision; la télévision éducative, la programmation télévisuelle et les mesures d'auditoires, le journal télévisé, la fiction télévisée, les programmes de variétés et la connaissance des aspects techniques de la télévision (Media Animation-Médialogue, 1989). À tous les mois, la revue *Mediacteurs* publie un supplément qui permet à l'enseignante ou l'enseignant d'approfondir les connaissances présentées sommairement dans les différents dossiers du programme, qui fait d'ailleurs l'objet d'une mise à jour annuelle.

Devant le succès du programme et l'intérêt croissant pour l'éducation aux médias, un groupe de travail a été mis sur pied en 1990 en vue de présenter un état de la situation de l'éducation des jeunes à l'audiovisuel en Communauté française de Belgique (Fondation Roi Beaudoin, 1990). Dans la foulée de sa réflexion, le groupe de travail a mis sur pied le vaste projet-pilote d'éducation critique à la télévision *Télécole*, subventionné par la Fondation Roi Beaudoin. Ce projet qui s'est déroulé durant l'année scolaire 1991-1992 impliquait 21 classes allant du niveau de la maternelle à celui de l'enseignement secondaire (Fondation Roi Beaudoin, 1993). La formation des élèves, durant ce projet, comportait une alphabétisation audiovisuelle (initiation aux codes du langage et du son) et une appropriation des éléments de base du langage télévisuel (ateliers de réalisation de courtes productions, visites d'installations professionnelles et de centres de ressources de documents audiovisuels). Cette expérience avait comme objectif de démontrer la pertinence de l'éducation aux médias dans le cadre de la formation scolaire des jeunes et elle visait à sensibiliser les autorités scolaires à la nécessité d'intégrer officiellement cet enseignement. À cet effet, les responsables du projet ont suggéré, dans leurs recommandations, l'élaboration d'un programme-cadre

d'éducation aux médias, pour les différentes clientèles scolaires de la communauté francophone de Belgique, qui devrait être élaboré sous peu.

5.9 La Grande-Bretagne

Il existe en Grande-Bretagne une très longue tradition dans l'enseignement aux médias qui remonte à l'époque de la création du British Film Institute (BFI) dans les années trente. À ses débuts, l'éducation aux médias était essentiellement consacrée à l'étude du cinéma. Sous l'appellation générale de *Film Studies*, de nombreux établissements scolaires britanniques intégraient, sur une base volontaire, l'enseignement du cinéma dans leur programme scolaire. L'approche théorique s'inspirait alors largement de la tradition de la critique littéraire, et le contenu des cours s'articulait autour de l'étude de notions de genres, d'auteurs, de mise en scène, etc. (Alvarado, 1977).

Vers le milieu des années soixante-dix, un mouvement se dessine en faveur de l'intégration de l'enseignement des autres médias, notamment la télévision, à l'intérieur du programme scolaire (Boscombe, 1974; Masterman, 1980). Le mouvement prend de l'ampleur sous l'impulsion notamment de la Society for Education in Film and Television (SEFT), un organisme qui se consacre à la promotion de l'éducation aux médias auprès des enseignantes et enseignants britanniques. C'est la SEFT qui publiera les revues *Screen* et *Initiatives*, qui deviendront des forums permettant de partager les résultats des expériences dans le domaine de l'enseignement sur les médias.

C'est toutefois dans les années quatre-vingt que l'éducation aux médias va se développer de manière spectaculaire en Grande-Bretagne, grâce notamment aux initiatives du BFI et à la SEFT qui produisent et diffusent de plus en plus de matériel didactique (« Teaching Pack ») dont s'inspirent les enseignantes et enseignants pour intégrer l'éducation aux médias dans leur enseignement des matières scolaires comme l'anglais. C'est également durant ces années que se précise un modèle britannique original d'éducation aux médias sous l'influence, notamment, de Len Masterman qui s'impose comme le théoricien le plus influent de l'éducation aux médias, et ce, non seulement en Grande-Bretagne, mais dans tous les pays anglo-saxons (1980, 1983a, 1983b, 1985, 1986, 1991). L'objectif de Masterman est de systématiser, dans un cadre théorique rigoureux, les développements les plus récents dans le domaine de l'éducation aux médias en Grande-Bretagne, afin d'offrir aux enseignantes et enseignants les outils conceptuels leur permettant de guider de manière efficace leurs pratiques d'enseignement sur les médias. C'est également durant ces années que l'on voit se multiplier les regroupements régionaux d'enseignantes et d'enseignants intéressés par la problématique des médias et que le BFI organise à travers le pays des séminaires, des stages de

formation, des conférences et des colloques consacrés à la promotion de l'éducation aux médias en milieu scolaire.

Ce qui caractérise le développement de l'éducation aux médias au Royaume-Uni, c'est que le mouvement s'est développé à la base. Ce sont en effet les enseignantes et enseignants qui sont responsables du développement de l'éducation aux médias dans leur école. Cela est rendu possible par le fait qu'ils jouissent d'une relative autonomie en matière de développement de programmes, ce qui n'est pas le cas dans la majorité des pays. En effet, en Grande-Bretagne, ce n'est pas une autorité centrale qui décide entièrement des contenus des programmes qui sont offerts dans les institutions scolaires. Les écoles jouissent d'une certaine autonomie en matière de développement et d'innovation pédagogiques. Sous la pression des enseignantes et enseignants, de plus en plus nombreux à vouloir intégrer l'éducation aux médias dans le programme scolaire, notamment dans le cadre de l'enseignement de l'anglais, les écoles ont peu à peu ouvert la porte à l'expérimentation de projets éducatifs centrés sur l'enseignement, non seulement au cinéma et à la télévision, mais aussi à l'étude de tous les phénomènes sociaux et culturels associés aux médias.

À l'heure actuelle, on estime que 40 % des établissements d'enseignement secondaire en Grande-Bretagne offrent d'une manière ou d'une autre des cours d'éducation aux médias. Les élèves âgés de 16 ans et plus peuvent choisir l'éducation aux médias comme matière optionnelle comptant pour l'obtention de leur diplôme de certificat d'études. En Angleterre et au pays de Galles, on estime à plus de 10 000 le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui se sont ainsi inscrits à ces cours optionnels en 1988 (British Film Institute et al., 1990).

Il est difficile de résumer l'ensemble de la production britannique dans le domaine du développement de programmes d'éducation aux médias; celle-ci est, en effet, très abondante et surtout très diversifiée. Le BFI et la SEFT publient chaque année un catalogue du matériel didactique disponible. Ce matériel prend la forme de guides d'enseignement (« Teaching Pack ») qui permettent d'aborder différents aspects liés à la problématique des médias. On retrouve, à titre d'exemples, une série de documents consacrée au cinéma : étude des particularités des différents types de films, analyse du discours narratif cinématographique, étude du fonctionnement du « star system » hollywoodien, analyse de la représentation des femmes à l'écran, etc. D'autres documents portent sur l'étude de la télévision : analyse des particularités des différents genres d'émissions, étude des dimensions économiques et institutionnelles, etc. Le matériel didactique permet d'aborder en classe l'étude des questions liées au processus de décodage des images ou encore l'analyse de l'influence des médias : étude des représentations sexistes, analyse des stéréotypes véhiculés dans les médias, etc. Ce matériel comprend également des exercices de simulation qui permettent aux élèves de

s'initier au domaine de la production médiatique. Le personnel enseignant britannique dispose ainsi aujourd'hui d'un vaste répertoire de ressources qui lui permettent d'explorer, selon ses intérêts et ceux de ses élèves, différents aspects reliés à l'univers des médias[3].

5.10 L'Écosse

Bien qu'elle soit politiquement liée aux autres nations regroupées au sein du Royaume-Uni, l'Écosse a toujours fait preuve d'une large autonomie en matière d'éducation. Elle a entrepris, aux débuts des années quatre-vingt, une réflexion sur la manière d'intégrer l'éducation aux médias, afin de répondre aux besoins particuliers de son système scolaire (Scottish Council for Educational Technology, 1980, 1982; Scottish Film Council, 1981). En Écosse, c'est le Scottish Film Council (SFC), qui assure l'encadrement et la promotion de l'éducation aux médias. Son rôle est comparable à celui que joue le BFI en Angleterre et au Pays de Galles. En 1984, le SFC procédait à l'inventaire des ressources didactiques disponibles (Cowle et Dick, 1984). Parallèlement au travail de promotion du SFC, on assistait à la création d'associations régionales d'enseignantes et d'enseignants intéressées à intégrer l'éducation aux médias dans leur enseignement. Ces regroupements régionaux ont conduit à la création d'une association nationale, l'AMES (Association for Media Education in Scotland), qui publie le bulletin d'information *Journal of the Association for Media Education in Scotland.* Cette revue présente les résultats d'expériences d'éducation aux médias entreprises dans les différents établissements scolaires écossais.

Dans le cadre de la réforme du programme scolaire pour les élèves de 16 à 18 ans, entreprise par le ministère de l'Éducation, l'AMES, en collaboration avec le SFGC, proposait un programme modulaire d'enseignement aux médias composé de huit modules médiatiques (« Media Unit »). Le premier module porte sur l'analyse des médias pris dans leur ensemble; les autres modules abordent l'étude des particularités des différents médias : télévision, radio, arts graphiques, photographie, journaux, périodiques, cinéma; et l'analyse des aspects reliés à l'industrie du divertissement populaire : musique rock et spectacles. Devant le succès des cours offerts à ce niveau, les enseignantes et enseignants écossais ont fait pression pour que l'enseignement aux médias soit introduit au niveau primaire et secondaire. On estime aujourd'hui qu'en Écosse plus de 170 écoles primaires et secondaires offrent des cours d'éducation aux médias (Butts, 1986; British Film Institute et al., 1990). Le Scottish Film Council produit régulièrement de nouveaux programmes d'éducation aux médias qui abordent différents aspects de la culture

---

[3] Pour une description des programmes britanniques développés dans les années quatre-vingt, on pourra consulter : Geretsclaeger, 1985; Piette, 1985, p. 95-100, 1988, p. 130-151; Pundjente, 1985, p. 50-67.

médiatique, tels *Picturing Women*, qui porte sur la représentation féminine dans la photographie, et *Local Heroes*, qui s'intéresse au phénomène des groupes rock écossais et leur imbrication dans l'industrie des médias britanniques (Scottish Film Council, 1990a, 1990b).

5.11 L'Australie

L'Australie compte aujourd'hui parmi les pays les plus engagés dans l'intégration de l'éducation aux médias dans le cadre de son système scolaire. En Australie, on procède actuellement, pour la première fois, à l'évaluation systématique de l'impact de l'enseignement aux médias sur la clientèle scolaire (McMahon et Quin, 1992). Il n'existe toutefois pas encore de programme à l'échelle nationale, c'est donc dire que l'intégration de cet enseignement varie d'un État à un autre.

C'est le réseau des écoles catholiques qui, le premier, s'est intéressé à la problématique de l'enseignement aux médias. Reconnaissant l'importance du phénomène des médias chez les jeunes, le Sydney Catholic Education Office développa un programme d'éducation aux médias pour les écoles primaires et secondaires : *Mass Media Education: Curriculum Guidelines for Primary and Secondary Schools* (Canavan, 1972, 1975). Ce programme, qui est encore largement utilisé dans le réseau des écoles catholiques australiennes, aborde l'étude de la presse, de la radio, de la télévision et du cinéma dans une perspective centrée sur l'analyse des valeurs véhiculées dans les médias. Ce programme peut autant servir à la mise sur pied de cours portant spécifiquement sur les médias qu'à l'intégration de l'éducation aux médias dans le cadre des autres matières scolaires.

En Nouvelle-Galles du Sud, le ministère de l'Éducation a établi une politique générale d'intégration de l'éducation aux médias de la maternelle à la fin de l'école secondaire : *Mass Media Education K-12* (New South Wales Department of Education, 1984). Le programme, qui prend la forme de modules d'enseignement conçus pour les différents niveaux scolaires, adopte une perspective d'analyse sociologique sur la place et le rôle des médias dans la société. Les modules d'enseignement peuvent servir à développer des cours portant spécifiquement sur l'étude de la communication de masse, ou encore ils peuvent servir à l'étude de certains aspects particuliers des médias dans l'enseignement des autres matières scolaires.

En Australie méridionale, les programmes *R-7 Media Lab* et *8-12 Media Lab*, qui s'adressent respectivement aux élèves du niveau primaire et secondaire, se présentent comme une série d'activités qui peuvent ponctuellement prendre place dans le cadre de l'enseignement des autres matières scolaires. Les activités sont organisées autour de

cinq grandes thématiques : le langage des médias, les intentions des messages, la forme et le contenu des messages, l'étude de l'influence des médias sur la société et l'étude des aspects techniques des médias. Ces activités sont conçues comme de courts projets médias que les élèves réalisent en petites équipes de travail. L'approche que privilégient ces programmes est centrée sur la production et la réalisation plutôt que sur l'analyse et l'acquisition de connaissances factuelles sur les médias (South Australia Education Department, 1983a, 1983b, 1984a, 1984b, 1984c).

En Australie occidentale, le programme *Media Studies 8-12* vise à amener l'élève à comprendre la manière dont les médias participent au processus de construction et de représentation de la réalité, en fonction des publics particuliers auxquels ils sont destinés. On estime que la compréhension des rapports qui unissent les médias à leurs publics permet aux jeunes de comprendre les particularités propres à chacun des médias. Barrie McMahon et Robin Quin ont préparé une série d'ouvrages destinés à aider à l'étude des médias en classe : *Exploring Images* (1984), *Real Images: Film and Television* (1985), *Stories and Stereotypes* (1987), *Meet the Media* (1988) et *Australian Images* (1990). Ces manuels s'adressent aux jeunes et ils sont construits sur le modèle des manuels scolaires conventionnels. Chaque chapitre propose l'analyse d'un aspect particulier du processus de production médiatique. Une fois que les élèves ont pris connaissance des informations présentées dans le chapitre, ils sont invités à poursuivre leur réflexion sur certains aspects particuliers, par le biais d'activités de recherche.

L'Australian Teachers of Media (ATOM) regroupe les enseignantes et enseignants qui s'intéressent à la pratique de l'enseignement aux médias. En plus d'organiser une conférence annuelle sur les enjeux de l'éducation aux médias en Australie, elle publie le magazine d'information *Metro*, qui est spécialement destiné à assurer la promotion de l'éducation aux médias à travers le pays.

5.12 Les États-Unis

Durant les années 1970-1980 existait aux États-Unis un très grand intérêt concernant la problématique des jeunes et des médias, et on invoquait sérieusement alors la possibilité d'intégrer cet enseignement à l'intérieur du programme scolaire. Une série d'expériences-pilotes furent mises sur pied par des universitaires — particulièrement des chercheurs en communication — en vue de développer et d'expérimenter des programmes d'enseignement critique à la télévision. Parallèlement, des conférences nationales sur l'éducation étaient organisées dans le but de définir les rapports entre l'école et la télévision. Ces rencontres concluaient que l'école se devait d'assumer sa responsabilité en matière de formation des jeunes, en offrant, à l'intérieur de ses programmes, des cours d'éducation critique à la télévision (Corder-Bolz, 1979).

Le contexte social était à ce moment très favorable à la réflexion qui s'amorçait sur le rôle de l'école dans la formation du jeune téléspectateur. Inquiets de l'impact négatif de la violence à la télévision, les parents, les éducatrices, les éducateurs et les membres des associations communautaires avaient contraint le gouvernement américain à mettre sur pied la commission sénatoriale d'enquête chargée de faire la lumière sur la problématique de l'influence de la télévision sur les jeunes. Or, les travaux de la commission n'avaient pas conduit à l'établissement d'une réglementation concernant la diffusion de messages à caractère violents. Le problème demeurait donc entier. C'est à partir de ce moment que l'éducation aux médias commence à s'imposer comme une solution toute indiquée au problème de l'influence négative de la télévision sur les jeunes. En effet, un nombre de plus en plus important de chercheurs s'est alors engagé à développer et à expérimenter des programmes destinés à former l'esprit critique des jeunes à l'égard de la télévision.

Aux États-Unis, la question de l'éducation aux médias a donc été, au départ, uniquement centrée sur l'éducation critique à la télévision (*critical viewing skills, critical televiewing, television receivership skills, television literacy*), et les programmes n'abordaient que très accessoirement l'étude des autres médias. C'est la télévision qui demeurait au coeur des préoccupations des chercheurs, et il semble que les autres médias n'apparaissaient pas problématiques.

Les programmes américains d'éducation critique à la télévision vont proposer des perspectives souvent très différentes dans leur manière d'envisager l'éducation critique des jeunes à la télévision. Pour ceux qui sont convaincus de l'influence négative de la télévision, les programmes doivent servir à sensibiliser les jeunes aux dangers que représente l'écoute assidue de la télévision. Pour ceux, au contraire, qui estiment que la télévision joue un rôle important dans le processus de socialisation des jeunes, les programmes d'éducation critique à la télévision doivent sensibiliser les jeunes au rôle de la télévision en tant qu'expérience culturelle enrichissante.

Devant l'intérêt croissant du milieu de l'enseignement pour l'expérimentation de programmes d'éducation critique à la télévision, le ministère fédéral américain de l'Éducation va mettre sur pied un programme de subventions de recherche destiné à encourager le développement de matériel pédagogique relatif à l'éducation critique à la télévision pour les différentes clientèles scolaires. Pour le niveau primaire, on retrouve le programme *Elementary School Student's Critical Television Viewing Skills Project* (Southwest Educational Development Laboratory, 1979); pour le premier cycle du secondaire, *Critical Television Viewing* (WNET/Thirteen, 1980a, 1980b); pour le deuxième cycle du secondaire, *Inside Television* (Far West Laboratory Office of Educational Project, 1980); et pour le niveau postsecondaire, *Television Literacy* (Boston School of Public Communication, 1981).

Parmi les autres programmes importants d'éducation critique à la télévision développés durant ces années, citons le *Teaching Critical Viewing Skills: An Integrated Approach* (Ploghoft et Anderson, 1982), *Getting the Most Out of TV*, de même que *Teaching Television* (Singer et al., 1981a, 1981b). Des enseignantes et enseignants du niveau primaire et secondaire vont également développer, à partir de leurs expériences d'enseignement, du matériel didactique destiné à l'éducation critique à la télévision (Lehman, 1980; Potter et al., 1979, 1980, 1981). De même, les associations communautaires préoccupées par la question de l'influence de la télévision sur les jeunes vont également développer du matériel pour la mise sur pied d'ateliers de sensibilisation critique à la télévision pour les jeunes et pour les adultes[4].

Au milieu des années quatre-vingt, on assiste aux États-Unis au développement d'un fort mouvement conservateur dans le milieu de l'éducation. Il s'agit d'un mouvement qui prône le « retour aux sources » (« back to basics »), c'est-à-dire le retour à l'enseignement exclusif des matières de « base » que sont l'anglais, les mathématiques, la religion, etc. Ce mouvement va annoncer le déclin rapide du développement des expériences originales d'éducation aux médias. Ce mouvement de « retour aux sources » s'opposait aux expériences innovatrices en éducation; le terme même « d'éducation critique à la télévision » était devenu suspect. Plusieurs voyaient, en effet, d'un mauvais oeil, l'étude en classe d'un média de divertissement que l'on tenait par ailleurs responsable du désintéressement des jeunes pour la lecture et l'écriture, et à qui l'on reprochait d'envahir le temps de loisir des jeunes. Les années quatre-vingt vont être celles des « nouveaux médias ». L'engouement du milieu de l'enseignement pour l'intégration de la micro-informatique à l'école va complètement supplanter le mouvement en faveur de l'enseignement critique d'un média « traditionnel » comme la télévision.

On assiste cependant, aux tournants des années quatre-vingt dix, à une résurgence de l'intérêt pour l'éducation aux médias aux États-Unis. Influencées par les orientations théoriques qui se dessinent dans les autres pays anglo-saxons, notamment en Grande-Bretagne, en Australie et au Canada anglais, certaines associations américaines reprennent le flambeau de la promotion de l'éducation aux médias. Le mouvement est animé par des organisations comme le centre Strategies for Media Literacy, le National Telemedia Council et le Centre for Media and Values, qui publient les bulletins d'informations *Strategies*, *Telemedium* et *Connect*. Ces publications ont pour objectif de favoriser la promotion de l'éducation aux médias parmi les enseignantes et enseignants américains. Des outils pédagogiques sont à nouveau développés en vue d'identifier des stratégies d'intégration de l'éducation aux médias à l'enseignement des matières

---

[4] Pour une description détaillée des programmes américains d'éducation critique à la télévision, on pourra consulter : Brown, 1991; Kahn, 1979, 1982, Piette, 1985, 1988; Pundjente, 1985.

traditionnelles. C'est le cas, par exemple, du programme *Media and You*, une initiative récente du centre *Strategies for Media Literacy*, qui s'adresse aux élèves de niveau primaire (Lloyd-Kohlin et Tyner, 1991).

Toutefois, comme le souligne Aimée Dorr dans son enquête sur la situation de l'éducation aux médias aux États-Unis, ces organisations sont présentement en dehors de l'« establishment » du milieu de l'enseignement américain et ne jouissent, pour le moment, d'aucune reconnaissance officielle de la part des autorités chargées de sanctionner l'intégration de nouvelles matières à l'intérieur des programmes scolaires existants (Dorr et Brannon, 1992).

5.13 Le Canada anglais

C'est au début des années quatre-vingt que l'on voit se développer au Canada anglais les premières véritables expériences d'éducation aux médias. Il s'agit là toutefois d'initiatives ponctuelles qui ont une portée très limitée. La formule privilégiée est celle de guides destinés à l'animation de courts ateliers (« workshops ») de sensibilisation critique à la télévision plutôt que l'élaboration de programmes complets. C'est le cas par exemple du *Media Education Workshop: "Happy Days" Project* développé à la demande du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique par des chercheurs universitaires (Urgerleider et Jacques, 1980). Ce matériel portait sur l'initiation à l'analyse critique d'une série de télévision américaine très populaire à cette époque. Le projet avait été conçu pour l'animation de courts ateliers auprès d'étudiantes et d'étudiants de niveau secondaire. De même, le Children's Broadcast Institute de Toronto développait durant ces années son programme *Guidelines for the Power of Television Workshops*, destiné à la mise sur pied d'ateliers de sensibilisation à la télévision pour les parents et les éducateurs (Nostbaken et Nostbaken, 1981). La télévision éducative de l'Ontario a également conçu du matériel destiné à l'animation d'ateliers d'éducation critique à la télévision : *Let's Play TV in the Classroom*. Ce programme était axé sur l'initiation des jeunes aux aspects liés à la production technique des émissions de télévision (TVOntario, 1982).

C'est au milieu des années quatre-vingt que l'éducation aux médias va véritablement prendre son envol dans la province d'Ontario, sous l'impulsion conjuguée de l'Association for Media Literacy (AML) et du Jesuit Communication Project. Appuyés par des groupes de parents, d'enseignantes et d'enseignants et des groupes de femmes, ces organismes ont mené un lobby très actif auprès du ministère de l'Éducation de la province, afin que l'enseignement aux médias soit intégré dans le programme des écoles secondaires de la province. Devant l'intérêt que soulevait l'éducation critique aux médias auprès des enseignantes et enseignants ontariens regroupés au sein de l'AML, les responsables du

ministère de l'Éducation de la province ont accepté d'introduire l'étude des médias dans le cadre de l'enseignement des langues maternelles. C'est ainsi qu'en 1986, le ministère a confié à l'AML et au Jesuit Communication Project le mandat de mettre sur pied une table de concertation qui était chargée de rédiger un programme-cadre d'éducation aux médias adapté au contexte ontarien. En 1989, le ministère a intégré officiellement l'éducation aux médias dans le programme scolaire pour les niveaux intermédiaire et supérieur de l'école secondaire et a accordé au document *Media Literacy* le statut de document d'appui (Ministry of Education of Ontario, 1989). Une adaptation française du document a été réalisée à l'intention du personnel enseignant francophone de la province, *La compétence médiatique* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1989). Le programme ontarien propose l'étude des principaux moyens de communication de masse (cinéma, radio, télévision, livres, journaux, magazines, photographie) et l'analyse des principaux phénomènes et des principales problématiques associés à la culture masse-médiatique (musique populaire, vidéoclips, publicité, sexualité, pornographie, violence, identité nationale, etc.). L'adaptation française comporte une section originale qui traite des nouvelles technologies de communication et de leurs impacts.

L'approche sur laquelle se fonde le programme ontarien s'inscrit en filiation directe avec la perspective britannique développée en Grande-Bretagne sous l'influence de Len Masterman. Le concept central autour duquel s'articule tout le programme reconnaît que les médias ne reflètent pas la réalité extérieure, mais qu'ils présentent des constructions de cette réalité à des fins précises. Les différentes sections du programme sont destinées à amener l'élève à s'interroger sur la manière dont les médias construisent la réalité, sur la manière dont le public interagit avec les médias, sur les incidences commerciales, sociales et politiques des médias et sur le fait que le contenu et la nature spécifique de chacun des médias sont étroitement liés.

C'est l'AML et le Jesuit Communication Project qui se chargent de faire connaître le programme auprès des enseignantes et enseignants anglophones de la province. Ils organisent périodiquement des séminaires de formation, en vue d'expliquer de quelle manière on peut progressivement intégrer l'éducation aux médias dans le programme d'anglais. Ils présentent régulièrement des colloques et des conférences, dont celle qui se tient à tous les deux ans à l'Université Guelph et qui réunit des chercheurs d'un peu partout à travers le monde. L'AML publie également *Mediacy*, un bulletin d'information à l'intention des enseignantes et enseignants ontariens, et le Jesuit Communication Project publie, pour sa part, le bulletin de liaison *Clip Board* destinés à faire état des derniers développements au niveau international.

C'est un regroupement d'enseignantes et d'enseignants francophones, le Conseil pour l'intégration des médias en éducation (CIME), qui s'est chargé de faire connaître le programme *La Compétence médiatique* dans le réseau des écoles francophones.

TVOntario, la chaîne française, joue également un rôle très actif dans la promotion de l'éducation aux médias. Elle s'emploie à produire du matériel didactique complémentaire au programme-cadre, telle la série de 13 émissions télévisées *Pop Médias*, destinée à aider les jeunes à mieux analyser et décoder les divers messages et valeurs transmis, par exemple, dans une émission télévisée, un vidéoclip, une publicité ou un magazine. La série est regroupée autour de cinq blocs thématiques : la publicité, l'industrie de la musique, l'information, les émissions de divertissement et les magazines.

Selon les directives du ministère de l'enseignement de l'Ontario, l'étude des médias doit représenter 10 % de l'enseignement en septième et huitième année et 33 % pour les niveaux intermédiaires et supérieurs. Le personnel enseignant détermine lui-même la manière dont il entend intégrer l'étude des médias dans le cadre du programme d'anglais ou de français langue maternelle. Le programme *Media Literacy/La Compétence Médiatique*, ayant le statut de document d'appui, n'est pas imposé. Les enseignantes et enseignants sont cependant invités à s'en inspirer. Le fait que ce soit l'éducation aux médias qui soit reconnue comme matière obligatoire et non le programme lui-même a eu une conséquence très importante. Cela a ouvert la voie au développement d'autres programmes d'éducation aux médias en Ontario. C'est ainsi que l'AML et le Jesuit Communication Project ont encouragé les enseignantes et enseignants à développer leur propre matériel didactique. Il existe aujourd'hui en Ontario un matériel pédagogique abondant et diversifié qui permet au personnel enseignant de se familiariser avec la problématique de l'éducation aux médias. Parmi les programmes les plus utilisés, citons les programmes suivants : *Meet the Media* (Livesley et al., 1990), *Media Scenes and Class Acts* (Livesley, 1987), *Media: Images and Issues* (Carpenter et al., 1988), *Mass Media and Popular Culture* (Duncan, 1988) et *Media Works* (Andersen, 1989).

L'Office National du Film du Canada a également produit les documents vidéos *Media and Society*, qui sont utilisés pour l'enseignement sur les médias (National Film Board of Canada, 1989). De même, la Canadian Broadcasting Corporation a développé des documents vidéos, tel *Inside the Box*, qui servent à l'étude des nouvelles télévisées. Certaines commissions scolaires de la province ont, elles aussi, développé leur propre matériel didactique en fonction de leurs besoins spécifiques. L'AML publie un répertoire à jour des ressources didactiques disponibles : *The AML Anthology* (Smart, 1992).

Lors de la dernière conférence internationale sur l'éducation aux médias, organisée par l'AML en mai 1992, une association nationale a vu le jour : la Canadian Association of Media Education Organizations (CAMEO), qui entend regrouper les associations provinciales qui militent en faveur de l'éducation aux médias dans les différentes régions du pays. Pour le moment, il s'agit toutefois d'un mouvement embryonnaire puisque, pour la très grande majorité des autres provinces, le mouvement pour l'éducation aux médias en est encore à ses débuts.

5.14 Le Québec

Au Québec, ce sont les milieux associatifs qui ont été les premiers à s'intéresser à l'éducation aux médias. C'est ainsi qu'au milieu des années quatre-vingt, l'Association nationale des téléspectateurs entreprenait une série d'initiatives visant la promotion de l'éducation critique à la télévision : mise sur pied d'ateliers de sensibilisation pour les parents, les éducateurs et les animateurs en loisir socio-éducatif et culturel; organisation de colloques et de séminaires sur le thème de l'éducation critique des téléspectateurs; et développement de matériel didactique destiné à la formation des jeunes téléspectateurs (Caron-Bouchard et al., 1986a, 1986b; Lauson, 1986; Piette, 1985; Piette et al., 1986).

Pour sa part, le Centre St-Pierre anime depuis plus de quinze ans des ateliers d'éducation aux médias en milieu populaire. Son public est celui des adultes et son action se situe la plupart du temps en dehors du cadre scolaire (Centre St-Pierre, 1993; Labarre, 1988). D'autres groupes comme Évaluation Médias/Media Watch ont également développé du matériel en vue de sensibiliser les adultes aux effets des stéréotypes véhiculés dans les médias. La question de l'influence des stéréotypes sexistes dans les médias et leur impact sur les jeunes a également amené certains organismes à développer, de manière ponctuelle, des outils de sensibilisation et d'éducation critique. Ce fut le cas notamment de la CEQ qui a développé, en 1988, un guide d'animation de sensibilisation aux stéréotypes sexistes à l'intention des enseignantes et enseignants (Gratton et Joncas, 1988). Le gouvernement du Québec a également produit un document didactique, *Clip mais Clip Égal*, qui dénonce les stéréotypes sexistes présentés dans les vidéoclips. Certaines écoles ont mis sur pied des initiatives en vue de sensibiliser les élèves à l'influence des médias, mais il s'agit de projets très limités qui sont restés sans lendemain.

Ces deux dernières années, le mouvement en faveur de l'éducation aux médias a pris de l'ampleur au Québec, grâce aux initiatives provenant du milieu du cinéma et de l'éducation. En 1991, l'Association des cinémas parallèles du Québec développait un programme d'éducation filmique à l'intention des élèves du niveau primaire : *Cinémagie* (ACPQ, 1991). En outre, il y a trois ans, l'Institut québécois du cinéma — l'organisme chargé de conseiller le gouvernement du Québec en matière de développement cinématographique — entreprenait une étude sur les besoins de formation des jeunes au cinéma. Dans son rapport sur l'état de la question, l'Institut identifiait l'éducation filmique comme une de ses priorités pour les années à venir (Institut québécois du cinéma, 1992). Dans la foulée de ce rapport, l'Institut mettait sur pied une table de concertation regroupant des représentants de l'Institut, du ministère de la Culture, du ministère de l'Éducation, de Radio-Québec, de la Cinémathèque québécoise et de la Centrale de l'enseignement du Québec, en vue d'élaborer un plan d'action destiné à l'intégration d'un

programme d'éducation filmique dans les écoles du Québec (Institut québécois du cinéma, 1993)[5].

Le milieu de l'éducation fait montre également d'un intérêt croissant pour la problématique de l'éducation aux médias et l'on voit se multiplier les initiatives dans le but de développer des outils pédagogiques destinés à favoriser l'expérimentation de l'éducation aux médias dans les écoles québécoises. La CEQ a ainsi collaboré à la production du guide d'animation qui accompagne le document didactique *La population face aux médias*, réalisé par Lina Trudel, de l'Institut canadien d'éducation aux adultes (ICEA) (Trudel, 1992; ICEA, 1993; ICEA-CEQ, 1993). Le document de l'ICEA est destiné à la mise sur pied d'ateliers et de sessions de formation pour les adultes, concernant l'influence des médias sur la population et les moyens dont dispose le public pour faire entendre sa voix. Le programme de l'ICEA s'inscrit dans une perspective d'intervention proche de celle privilégiée par le Centre St-Pierre.

C'est du côté anglophone québécois que l'éducation aux médias semble toutefois se développer plus rapidement. Ainsi, le Centre for Literacy, qui est affilié au Collège Dawson de Montréal, a réorienté depuis deux ans son action en vue de la promotion active de l'éducation aux médias auprès des enseignantes et enseignants anglophones. Cet organisme publie, sur une base régulière, le bulletin d'information sur l'éducation aux médias, *Media Focus*, et il organise des activités destinées à la formation du personnel enseignant anglophone. Le ministère de l'Éducation du Québec a constitué, pour sa part, une table de concertation regroupant des intervenants du milieu scolaire anglophone en vue de la production d'un guide pour l'intégration de l'éducation aux médias dans le programme *English Language Arts Secondary 1-V: Media Files* (Ministère de l'Éducation du Québec, en préparation). Le programme se propose d'aborder, sous forme de modules, l'étude des magazines, des journaux, de la radio, la communication visuelle et la culture populaire.

En juin 1993, le Centre for Literacy, en collaboration avec le Service des collectivités de l'UQAM, organisait le premier colloque d'importance sur l'éducation aux médias au Québec : *Vivre avec les médias, ça s'apprend !* Cet événement réunissait des intervenants du milieu scolaire francophone et anglophone du Québec et de l'Ontario. Ce colloque devrait marquer un point tournant dans le développement de l'éducation aux médias au Québec. Les participantes et participants ont clairement manifesté le désir de travailler de manière concertée à créer les bases d'un réseau d'échanges destiné à assurer la promotion de l'éducation aux médias, aussi bien du côté anglophone que

---

[5] Le rapport Parent proposait déjà un tel cours au début des années soixante. Mais cette recommandation n'a pas connu de suite.

francophone. D'ailleurs, la création de l'Association québécoise pour l'éducation aux médias/Association for Media Education in Québec vise à regrouper dans un même organisme des personnes des deux communautés linguistiques intéressées par la problématique de l'enseignement aux médias. L'objectif de cette association est de constituer, à l'intérieur des différentes commissions scolaires, des réseaux d'enseignantes et d'enseignants intéressés à assurer au sein de leur école la promotion et l'expérimentation de l'éducation aux médias en classe.

5.15 L'éducation aux médias ailleurs dans le monde

Le mouvement en faveur de l'éducation aux médias ne se limite pas aux seuls pays industrialisés; certains pays en voie de développement sont également très actifs dans le domaine. Dans la plupart de ces pays, les projets émanent très souvent d'organismes catholiques, tels les Offices de communications sociales qui oeuvrent auprès des milieux populaires. Cette implication des organismes à caractère religieux s'inscrit dans la mission sociale de l'Église, telle qu'énoncée dans le décret du Concile Vatican II, qui porte sur les instruments de la communication sociale. Les réseaux des écoles catholiques de certains pays se sont engagés à encourager les initiatives visant la mise sur pied de cours destinés à l'initiation des jeunes aux grands médias de masse. Ainsi, à Malte, c'est le Secrétariat pour la communication sociale qui a développé les programmes qui servent à l'enseignement aux médias dans le réseau des écoles primaires et secondaires catholiques du pays : *Media Workbook*, *Media Teacher's Handbook* (Borge, 1985) et *Media Studies* (Borge, 1989). En Colombie et aux Philippines, les programmes d'éducation aux médias qui ont été développés émanent également d'organismes très proches des milieux catholiques (Dominquez, 1990; JES-COM-Philippines et People in Communication, 1989).

Soulignons enfin que, depuis le début des années soixante-dix, l'Unesco s'est également engagée activement dans la promotion de l'éducation aux médias. En plus d'organiser périodiquement des rencontres internationales sur le thème de l'éducation aux médias, l'Unesco a commandé une série d'études destinées à présenter l'état du développement de l'éducation aux médias à travers le monde (Unesco, 1977, 1982, 1983, 1984). L'Unesco a également demandé l'élaboration d'un programme-cadre d'éducation aux médias qui pourrait servir de modèle au niveau international. C'est Sirkka Minkkinen (1978), qui avait travaillé à la conception du programme finlandais, qui a été chargée de concevoir le programme international d'éducation aux médias parrainé par l'Unesco. L'intérêt de l'Unesco pour l'éducation aux médias s'inscrit dans la démarche que poursuit l'organisme depuis le début des années soixante-dix dans la promotion d'un Nouvel ordre mondial de l'information et des communications. Pour l'Unesco, l'éducation aux médias apparaît, en effet, comme une solution aux inégalités qu'engendre l'accès inégal à

l'information dans le monde. Elle considère que les populations en voie de développement doivent apprendre à développer leur sens critique à l'égard des moyens de communication, qui sont largement contrôlés par les pays occidentaux.

6. L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS : UN BILAN PROVISOIRE

Le bilan des expériences d'éducation aux médias que nous présentons ici ne peut être que provisoire. L'éducation aux médias est une discipline en constante évolution, et tout nouveau programme vient à chaque fois renouveler la manière dont peut se réaliser cette initiation critique des jeunes à l'univers des médias. Le portrait de l'évolution de l'éducation aux médias que nous venons de brosser nous amène à distinguer deux grandes phases dans le développement des expériences d'éducation aux médias. La première, que l'on pourrait qualifier d'expérimentation, prend place au moment où se développent les premiers programmes et les premières expériences d'intégration de l'enseignement aux médias au début des années soixante-dix. La deuxième phase, qui en est une de consolidation, commence à se préciser au milieu des années quatre-vingt. On voit l'établissement progressif d'un consensus sur un cadre de référence théorique général devant servir à guider la pratique de cet enseignement.

6.1 La phase d'expérimentation

À ses débuts, l'éducation aux médias est loin de présenter un ensemble cohérent; elle apparaît bien au contraire comme un domaine très éclaté. Les programmes proposent des approches très différentes, voire même contradictoires, et ce, aussi bien dans leur contenu que dans leur démarche pédagogique. Le caractère hétéroclite des premiers programmes d'éducation aux médias nous amène d'ailleurs à nous interroger sur ce qui constitue la spécificité de l'éducation aux médias. Il semble en effet que la seule chose qui apparente ces programmes est le fait qu'ils portent sur des aspects apparentés à la communication de masse. Au-delà de ce dénominateur commun, peu de chose semblent toutefois relier entre elles ces différentes expériences.

Au départ, on ne s'entend pas sur la nature de l'objet sur lequel doit porter cet enseignement; le terme même de média est source de confusion. Par exemple, dans le cas des programmes développés aux États-Unis au milieu des années soixante-dix et au tournant des années quatre-vingt, le terme d'éducation aux médias se confond avec celui d'éducation critique à la télévision. *Pour les chercheurs* américains, seule la télévision semble problématique et les autres médias ne sont nullement pris en considération. De même en France et en Communauté française de Belgique, les expériences d'éducation aux médias sont exclusivement centrées sur l'éducation à la télévision et sur l'apprentissage à la communication audiovisuelle. À l'opposé, en Suisse française, on ne s'intéresse pas à la télévision et les programmes d'éducation aux médias sont d'abord et avant tout conçus dans l'optique d'une initiation à l'analyse de l'image. Quant aux médias audiovisuels, leur étude n'est abordée que de manière secondaire.

De telles différences ont naturellement de quoi surprendre. Elles nous amènent à constater que durant cette phase d'expérimentation, l'éducation aux médias s'est engagée de manière improvisée dans différents domaines d'investigation, ce qui explique en grande partie pourquoi on ne retrouve pas une unité disciplinaire susceptible d'assurer

une certaine cohérence. Si on analyse les programmes qui ont été développés durant cette première phase d'expérimentation, dans le but de dégager leurs similitudes au plan des fondements théoriques, nous pouvons toutefois dégager quelques grandes perspectives qui déterminent à la fois la philosophie, les objectifs, le contenu et la démarche pédagogique des programmes.

6.1.1 La perspective des effets

Une première perspective regroupe les programmes qui visent à contrer les effets des médias sur les jeunes. L'objectif principal de ces programmes est d'éduquer le jeune aux dangers des effets potentiellement négatifs que peuvent avoir sur lui les médias. Ces programmes considèrent que les médias présentent trop souvent des images déformées de la réalité, notamment au chapitre des comportements antisociaux (violence, stéréotype, racisme, préjugé, sexisme, etc.). Selon cette perspective, on est donc avant tout préoccupé de l'impact négatif que peuvent avoir sur le développement psychologique des jeunes les images déformées de la réalité, diffusées par les médias. On craint que les représentations du monde que proposent les médias, et tout particulièrement la télévision, n'entretiennent une dangereuse confusion entre la réalité et la fiction dans l'esprit des jeunes.

Ces programmes considèrent les jeunes comme une masse d'individus atomisés qui réagissent de manière homogène aux messages des médias. Les jeunes sont ainsi perçus comme des téléspectateurs passifs, des êtres vulnérables, voire même des victimes livrées aux pouvoirs tout-puissants des médias. On considère que les jeunes ne sont pas véritablement en mesure de développer par eux-mêmes un comportement autonome à l'égard des médias. On estime que ce sont les adultes (parents et éducateurs) qui doivent s'immiscer dans la relation que les jeunes entretiennent avec les médias en vue de contrer leurs effets. Selon cette perspective, l'adulte doit devenir un agent de médiation qui brise la relation de passivité qui caractérise les rapports entre les jeunes et les médias.

Dans ce type de programmes, la tâche du personnel enseignant est d'amener les jeunes à identifier, pour les dénoncer, les aspects négatifs des médias. On estime que c'est en prenant conscience des aspects potentiellement négatifs que les jeunes peuvent développer leurs habiletés de jugement critique à l'égard des médias. L'éducation aux médias présente ici un caractère très normatif, car elle vise à proposer aux jeunes des modèles alternatifs — socialement plus acceptables — que ceux véhiculés par les messages des médias. Les contenus de ces programmes sont ainsi principalement centrés sur l'acquisition de connaissances qui permettent aux jeunes d'identifier les visions déformées de la réalité proposées dans les médias. Parmi les programmes qui

adoptent cette perspective des effets, on retrouve certains programmes américains d'éducation critique à la télévision, tels ceux développés pour les élèves de niveau primaire : *Getting the Most Out of TV* (Singer et al., 1981) et *Elementary School Student's Critical Television Viewer Skills Project* (Southwest Educational Development Laboratory, 1979); de même que celui développé pour les étudiants de niveau collégial : *Television Literacy: Critical Television Viewing Skills* (Boston University School of Public Communication, 1981). Dans le cas de ce dernier programme, l'accent est mis sur une analyse des effets indirects et cumulatifs des médias sur la société plutôt que sur l'étude des effets directs sur l'individu.

6.1.2 La perspective des usages et des satisfactions

Une deuxième perspective rassemble les programmes qui adoptent au contraire une approche très positive centrée sur les usages et les satisfactions. Dans ce type de programmes, il ne s'agit aucunement de prémunir les jeunes contre les effets des médias, mais bien de s'assurer que la relation qu'ils entretiennent constitue une expérience culturelle enrichissante. Ces programmes reconnaissent que les médias ont un rôle très important à jouer dans le processus de socialisation des jeunes. Ils perçoivent en quelque sorte les médias comme des « fenêtres sur le monde ». On estime ainsi que le contact avec les médias est l'occasion pour les jeunes d'apprendre à mieux comprendre la société complexe dans laquelle ceux-ci sont appelés à évoluer. Ces programmes ne voient nullement les jeunes comme des victimes potentielles des médias. Bien au contraire, les jeunes sont vus comme des récepteurs actifs qui choisissent rationnellement de s'exposer aux médias en fonction de leurs besoins et de leurs attentes personnelles, qui sont nécessairement différents de ceux des autres. Selon cette perspective, ce ne sont pas les médias qui ont des effets sur les jeunes, ce sont les jeunes qui s'exposent aux contenus des médias en fonction de leurs attentes et de leurs besoins particuliers. On estime, en outre, que les médias ont des effets limités puisque ce sont les jeunes qui ont le contrôle sur les médias et non l'inverse. L'éducation aux médias est vue dès lors comme une occasion unique pour les jeunes d'apprendre à se découvrir en tant que consommateur des médias; on considère que c'est en apprenant à mieux connaître leurs besoins personnels, que les jeunes pourront devenir des consommateurs plus avertis.

Le contenu des programmes qui adoptent cette perspective se partage entre deux dimensions principales : une meilleure connaissance de la part des jeunes de leurs propres habitudes de consommation et une meilleure connaissance de la manière dont sont produits les messages des médias, c'est-à-dire la nature du processus de production de la part des médias. On souhaite que les jeunes développent des critères personnels qui guident leur consommation des médias et qui leur permettent de sélectionner de manière plus judicieuse ce à quoi ils s'exposent. Les jeunes deviennent des

téléspectateurs critiques s'ils sont capables de comprendre et d'exposer clairement la nature de la relation qu'ils entretiennent avec les médias. Ils sont aussi critiques s'ils peuvent analyser et évaluer objectivement la qualité des différentes composantes des émissions de télévision (jeu des comédiens, direction artistique, décor, éclairage, musique, rythme, etc.) en fonction du genre auquel appartiennent ces émissions (humour, divertissement, documentaire, information, etc.) et du public auquel elles sont destinées. Un grand nombre de programmes américains d'éducation critique à la télévision adopte cette perspective des usages et satisfactions, tels le *Critical Television Viewing* (WNET/Thirteen, 1980), *Inside Television* (Far West Laboratory Office of Educational Project, 1980), *Teaching Critical Television Viewing Skills: An Integrated Approach* (Ploghoft et Anderson, 1982), *Channel: Critical Reading/TV Viewing Skills* (Potter et al., 1979).

6.1.3 La perspective critique

Une autre catégorie rassemble les programmes qui adoptent une perspective critique, tel que l'envisagent, par exemple, les chercheurs qui se réclament d'une approche marxiste dans l'étude du rôle et de l'influence des médias. Selon cette perspective, l'éducation aux médias doit principalement être centrée sur l'analyse du rôle et de l'influence des médias dans le maintien et la reproduction des inégalités sociales, via l'étude des dimensions économiques et politiques des médias. L'objectif principal est d'amener le jeune à réaliser que les médias véhiculent des idées et des valeurs qui servent avant tout les intérêts de certains groupes particuliers, soit ceux qui possèdent et contrôlent les médias. On considère que les médias présentent des conceptions de la réalité qui contribuent à légitimer les intérêts des classes dominantes. Dans ces programmes, on insiste beaucoup sur la menace d'uniformisation et de nivellement culturel que représentent les grands médias de masse. On estime que les médias ont des effets manipulateurs très puissants et l'on considère le public des médias comme une masse d'individus atomisés, c'est-à-dire des victimes passives qui subissent le conditionnement idéologique des médias.

Ce type de programme ne se concentre pas sur l'étude d'un média en particulier, mais aborde l'analyse du rôle que joue l'ensemble des médias au sein de la dynamique sociale. On vise à amener le jeune à prendre conscience des contradictions sur lesquelles reposent l'organisation de la société divisée en classes ayant des intérêts irréconciliables. L'accent est mis sur l'étude des dimensions idéologiques des messages véhiculés par les médias. On cherche ainsi à révéler le rôle des médias dans le processus qui conduit à l'aliénation culturelle des masses et à l'appauvrissement des points de vue divergents dans la société. Parmi les programmes qui adoptent cette perspective, on retrouve le programme finlandais développé au début des années 1970, *Mass Communication*

Education in the Finish Comprehensive School (Committee Report on the Curriculum Planning for Comprehensive School in Finland, 1970), la section *The Companies You Keep* du programme du British Film Institute *Seeling Pictures* (Bazalgette et al., 1983) et le programme développé pour l'Unesco *A General Curricular Model for Mass Media Education* (Minkkinen, 1978).

6.1.4 La perspective sémiologique

Certains programmes européens adoptent pour leur part une perspective sémiologique et font de la question du sens des messages le fondement même de l'enseignement des médias. Le contenu de ce type de programme est centré sur l'analyse du langage des médias et sur l'étude du processus par lequel la signification des médias s'impose au récepteur. Ces programmes postulent que les jeunes sont trop souvent passifs dans la relation qu'ils entretiennent avec les médias, ce qui les rend captifs du sens que cherchent à leur imposer les médias. Ces programmes visent à enseigner aux jeunes la manière dont les médias s'y prennent pour imposer aux récepteurs certains cadres interprétatifs déterminés, certaines connotations particulières. Par le biais d'exercices centrés sur l'analyse d'images, on amène les jeunes à réaliser le caractère polysémique des messages et la manière dont les médias réussissent à réduire ce caractère polysémique.

Dans ces programmes, la culture de masse est étudiée avant tout comme un système signifiant structuré, comme un phénomène de langage. Le contenu de ces programmes propose aux jeunes un apprentissage des codes et des règles par lesquels le langage de l'image et le langage de l'audiovisuel produisent de la signification. Selon cette perspective, l'étude des médias devient relativement secondaire, car ce n'est pas l'analyse du canal par lequel les messages sont véhiculés qui importe, mais bien l'étude du message lui-même. Certains programmes développés en Suisse adoptent cette idée, tels que *Initiation aux Mass-Media : Méthodologie destinée aux élèves du cycle d'orientation* (Centre d'Initiation aux Mass-Media, 1984), *Découverte de l'Image* (Centre d'Initiation aux Communications de Masse, 1980).

6.1.5 La perspective éthique

D'autres programmes envisagent l'éducation aux médias avant tout dans une perspective éthique. La question des valeurs véhiculées par les médias constitue la principale source de préoccupations de ce type de programmes. L'objectif principal est de susciter chez les jeunes une réflexion sur l'impact des médias sur le système des valeurs des individus et de la société. Le contenu de ces programmes est donc largement centré sur l'analyse

des modèles relationnels que proposent les médias, particulièrement la télévision, dont on craint l'énorme pouvoir de fascination et de séduction auprès des jeunes.

Ces programmes accordent une place importante à l'étude de problématiques comme l'impact de la violence, du sexisme et des stéréotypes véhiculés dans les médias. On s'intéresse également à cerner les différentes conceptions du monde que proposent les médias. On voit, par exemple, comment la publicité cherche à imposer ses définitions du bonheur, de la réussite et des rapports sociaux, ou encore comment les séries télévisuelles de fiction proposent des modèles de relations interpersonnelles, suggèrent des manières de résoudre les conflits et finissent par imposer des systèmes de valeurs. Dans cette catégorie de programmes, on retrouve ceux développés par les organismes associés aux institutions religieuses, comme les programmes créés en Australie pour le réseau des écoles catholiques (Canavan, 1972, 1975); le programme américain *Television Awareness Training* (Media Action Research Center, 1979); ou le matériel didactique développé récemment par le groupe américain *Media and Values*.

6.1.6 La perspective pratique

Finalement, on peut regrouper dans une même catégorie les programmes qui privilégient une approche centrée principalement sur l'initiation du jeune aux dimensions pratiques de la production médiatique. Ces programmes considèrent que la connaissance de l'univers des médias passe avant tout par l'expérimentation de la production de messages. Ils estiment que c'est encore par la production de messages que les jeunes peuvent le mieux comprendre les caractéristiques particulières du langage des médias. Le contenu de ces programmes est donc axé sur l'apprentissage des techniques et des procédés de production de la communication audiovisuelle. L'objectif principal est de fournir l'occasion au jeune de découvrir par lui-même « la réalité derrière l'image » et de prendre conscience des possibilités d'expression créatrice qu'offrent les médias. On vise à initier les jeunes aux contraintes techniques des médias qui influencent la production médiatique. Certains programmes développés au Canada ont privilégié cette perspective technique. C'est le cas, par exemple, du programme *Au-delà de l'image*, monté pour L'Association nationale des téléspectateurs (Lauson, 1985), et du guide conçu par TVOntario, aux débuts des années quatre-vingt, pour la mise sur pied d'ateliers d'initiation à la télévision (TVOntario, 1982). De même, le programme australien *Media Lab*, conçu par le ministère de l'Éducation de l'Australie méridionale, accorde une place très importante à l'apprentissage des aspects pratiques de la production médiatique (South Australia Education Department, 1984a, 1984b, 1984c).

Si la catégorisation des programmes que nous venons de présenter peut s'avérer utile pour saisir les différences et les similitudes que présentent les programmes entre eux, il

importe toutefois de souligner que cette catégorisation demeure quelque peu grossière. Il est rare, en effet, que les programmes se limitent à une seule perspective. Très souvent, les programmes qui privilégient une perspective particulière intègrent également l'étude d'aspects liés à d'autres approches. Par exemple, la plupart des programmes comportent des activités liées à l'initiation du jeune à une certaine forme de pratique des médias. De même, les programmes qui adoptent une perspective des effets s'intéressent très souvent à la dimension morale et éthique et vice versa. Cela étant dit, on constate malgré tout que, durant cette phase d'expérimentation, l'éducation aux médias s'est développée selon des perspectives fort différentes et qu'elle n'a pas réussi à développer un cadre théorique unifié capable d'intégrer ces diverses approches. C'est seulement à partir du milieu des années quatre-vingt que commence progressivement à émerger un cadre théorique général qui s'efforce d'unifier, dans un tout cohérent, les diverses pratiques d'enseignement aux médias.

6.2 La phase de consolidation

Au milieu des années quatre-vingt s'impose enfin un modèle général qui accorde de l'importance à l'intégration de tous les médias dans l'enseignement. Auparavant, l'éducation aux médias se fragmentait dans des spécialisations qui empêchaient le développement de pratiques d'enseignement valables pour l'étude de tous les médias. Les enseignantes et enseignants qui développaient une expertise dans l'étude du cinéma, ou encore dans l étude de la télévision ou de la presse écrite, éprouvaient de la difficulté à transposer leur approche à l'étude des autres médias ou de certaines problématiques liées à l'étude de l'influence des médias, telles que l'étude de l'impact des représentations sexistes ou des stéréotypes véhiculés dans les messages des médias, ou la question des effets de la violence télévisée.

6.2.1 Le principe de la « non-transparence » des médias

Ce sont les théoriciens britanniques, et tout particulièrement Len Masterman, qui vont dégager une perspective intégrée de l'enseignement aux médias. Celle-ci va progressivement s'imposer comme le paradigme dominant dans le développement des programmes d'éducation aux médias (Masterman, 1985, 1986, 1991). Cette nouvelle perspective se fonde sur la reconnaissance d'un principe fondamental à partir duquel s'articulent toutes les autres dimensions de la pratique de l'éducation aux médias. Ce principe est celui de la « non-transparence » des médias. On postule que les médias ne sont pas le simple reflet de la réalité, mais qu'ils sont activement impliqués dans un processus de construction ou, mieux encore, de « re-présentation » de la réalité. Les médias ne sont pas de simples miroirs, chargés de projeter l'image fidèle de ce qui s'est

passé, par exemple, dans le monde du sport, de la politique ou des activités culturelles. On affirme, au contraire, que les messages présentent toujours des points de vues particuliers sur la manière dont le public doit interpréter le sport, la politique ou la culture. Selon cette perspective, les médias sont ainsi impliqués dans un processus de sélection, d'agencements et de diffusion, c'est-à-dire un processus de « re-présentation » de la réalité. Les messages des médias ne sont jamais neutres, ils expriment toujours un point de vue particulier sur l'objet dont ils parlent. Le problème avec les médias, c'est qu'ils présentent la plupart du temps leurs messages comme étant de simples reflets objectifs de la réalité et non des constructions. C'est ainsi que le téléjournal se présente comme le miroir fidèle de l'actualité, le téléroman, comme le reflet des relations interpersonnelles dans nos sociétés, l'émission de variétés devient le miroir de la culture, etc.

La reconnaissance de ce principe de la « non-transparence » des médias a des conséquences directes sur la manière dont l'enseignante ou l'enseignant doit envisager l'éducation aux médias. Sa première tâche consiste à clairement faire ressortir ce principe de « non-transparence ». Il doit amener les jeunes à prendre conscience du caractère problématique des « re-présentations » que diffusent les médias et qui leur apparaissent comme non problématiques, « allant de soi » ou « naturelles », comme des reflets neutres et objectifs de la réalité.

Selon cette optique, l'individu n'est pas critique lorsqu'il confond les images de la réalité que proposent les médias avec la réalité elle-même, ou quand il n'est pas conscient que les messages des médias sont des agencements qui expriment toujours un point de vue sur la réalité. Au contraire, est critique celui qui comprend que les médias « médiatisent » tout ce qu'ils représentent. On doit donc d'abord apprendre aux jeunes que les messages des médias ne doivent pas être acceptés comme tels, comme « allant de soi », mais qu'ils doivent être lus et compris pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire des signes symboliques porteurs de significations déterminées. Dans cette perspective, les médias sont envisagés avant tout comme des systèmes symboliques qui construisent, en le représentant, le savoir social.

6.2.2 L'étude des sources qui produisent les messages des médias

La reconnaissance du principe de la « non-transparence » a également pour effet de délimiter la pratique de l'éducation aux médias à quelques domaines d'investigation bien définis qui permettent d'expliquer aux jeunes la manière dont les médias s'y prennent pour construire et diffuser leurs « re-présentations ». Le premier domaine concerne l'étude des sources médiatiques. Si l'on considère que les médias sont activement impliqués dans un processus de « re-présentations », il convient alors de s'interroger sur ceux qui contrôlent, fabriquent et diffusent ces messages. Sur ce point, cette approche rejoint la

perspective critique qui accorde une place déterminante à l'étude des dimensions concernant le contrôle et la propriété des médias. Toutefois, la nouvelle perspective présente un modèle plus sophistiqué que celui proposé par la perspective critique traditionnelle. Elle ne considère pas les messages des médias comme de simples reflets des idées dominantes de ceux qui possèdent et contrôlent les médias. Elle estime, au contraire, que les médias sont des lieux où s'affrontent des conceptions divergentes et contradictoires, notamment l'intérêt du public, celui des propriétaires des médias, celui du gouvernement ou des groupes de pressions, etc. Ce point de vue abandonne la vision monolithique des médias comme appareils idéologiques qui conditionneraient la conscience d'individus passifs et atomisés. Au contraire, elle suggère d'envisager l'étude des médias dans le réseau complexe de leurs relations avec les autres sphères d'activités sociales. L'enseignante ou l'enseignant est donc chargé d'amener les jeunes à prendre conscience que les messages des médias sont le résultat des relations complexes qu'entretiennent entre eux les différents intervenants impliqués dans la production et la diffusion de ces messages (annonceurs, propriétaires et directeurs des médias, journalistes, agences gouvernementales de surveillance) afin qu'ils réalisent que ces intervenants ont des intérêts tantôt convergents, tantôt contradictoires.

Prenons, par exemple, le cas d'une enseignante ou d'un enseignant qui désire aborder avec ses élèves l'étude de certains messages publicitaires réalisés dans le cadre d'une campagne publicitaire médiatique. Dans cette étude, il devra veiller à situer le rôle des différents intervenants impliqués dans cette campagne publicitaire en démontrant, en premier lieu, la nature des intérêts divergents qui motivent les principaux intervenants : les annonceurs, qui désirent faire connaître et vendre leurs produits en utilisant des techniques de persuasion efficaces, les médias, qui ont besoin des annonceurs pour assurer leur existence, mais qui doivent également veiller à diffuser des messages qui soient acceptables pour leur public, le gouvernement, qui, tout en respectant la liberté d'expression, doit s'assurer que ces annonces ne contreviennent pas à l'intérêt public, etc.

L'étude des sources qui sont à l'origine de la production des messages médiatiques conduit ainsi à adopter une approche plus globale que la simple prise en compte des effets des messages, ou encore des usages qu'en fait le récepteur et des satisfactions qu'il en retire. Il ne s'agit pas cependant de surcharger les élèves d'informations factuelles sur l'organisation des industries médiatiques, mais bien de mettre en évidence les réseaux complexes qui sont à l'origine de ces messages, afin que les jeunes réalisent que la production des messages des médias est un phénomène beaucoup plus complexe qu'ils ne pouvaient le penser au départ.

6.2.3 La rhétorique des médias

Le deuxième domaine d'investigation que suggère cette perspective est celui de l'étude de la rhétorique des médias. Il s'agit de l'étude des techniques utilisées par les médias pour communiquer leurs messages afin que ceux-ci aient un impact sur le public. Ce domaine d'investigation concerne donc l'analyse du langage par lequel les médias communiquent leurs messages, comme le rôle et la fonction du son et de l'image, de la photo et du texte, de la musique, des effets spéciaux, de la mise en scène, de la structure narrative et des formes de discours que privilégient les médias, etc.

L'analyse de la rhétorique des médias se réalise via un processus de « dé-construction » des messages des médias, c'est-à-dire un processus inverse à celui par lequel les médias sélectionnent, agencent et diffusent leurs messages. C'est en procédant à la « dé-construction » des textes médiatiques que l'enseignante ou l'enseignant parvient à révéler les procédés techniques qui aboutissent à la production du sens. Ce domaine d'investigation comporte deux volets. Un premier est axé sur l'analyse des messages. L'élève est amené à « dé-construire » les messages, c'est-à-dire à identifier les différents éléments qui contribuent, chacun à leur manière, à structurer le sens des messages (son, image, couleur, cadrage, montage, rapports texte-images, etc.). Dans *Teaching the Media*, Masterman démontre de quelle manière les enseignantes et enseignants peuvent utiliser le matériel pédagogique existant, comme les programmes développés par le British Film Institute, pour initier l'élève à l'analyse des textes médiatiques de toutes sortes : films, émissions de télévision, couvertures de magazines, photographies, etc. Le deuxième volet est d'ordre pratique. Il vise à amener les jeunes à se familiariser avec les techniques de rhétorique des médias par le biais d'exercices pratiques de production de messages, afin qu'ils puissent mesurer par eux-mêmes les effets particuliers de ces différents procédés. La dimension pratique prend ici un tout autre sens que celui que l'on retrouve habituellement dans les programmes qui privilégient une approche axée sur la réalisation par le jeune de productions médiatiques. La pratique des médias s'inscrit dans un rapport de complémentarité avec l'analyse; elle l'alimente et l'enrichit.

6.2.4 L'étude des dimensions idéologiques des messages

Le troisième domaine d'investigation porte sur l'analyse des dimensions idéologiques des médias. Les élèves sont ici amenés à s'interroger sur le sens qui vient coiffer les diverses interprétations que peut prendre un message. En identifiant les fragments d'interprétations que véhiculent les différents procédés de la rhétorique des médias, les jeunes réalisent progressivement que certains cadres interprétatifs parviennent à s'imposer plus que d'autres. C'est alors que l'éducation aux médias prend tout son sens, lorsqu'elle permet de révéler sur quel système d'idées et de valeurs les messages sont

fondés. Cette étude conduit à aborder les questions de pouvoir qui sont associées à la production des messages. Elle débouche sur des questions qui concernent la nature des intérêts défendus par les positions et par les interprétations que proposent les médias à leur public. Il s'agit de chercher à déterminer à qui profite, par exemple, la diffusion de certaines conceptions des rapports hommes-femmes, le renforcement d'images qui encouragent le conformisme social, le maintien de l'inégalité d'accès à l'information, etc. L'objectif est d'amener les jeunes à réaliser que les messages des médias, qu'ils acceptaient auparavant comme non problématique, comme « allant de soi », sont en fait des signes complexes indissociablement liés à des questions de pouvoir et de rapports de force.

6.2.5 L'étude du public

Le dernier domaine d'investigation que suggère cette approche est celui de l'étude du public des médias. Durant la phase d'expérimentation, très peu de programmes se préoccupaient des aspects concernant le public des médias. L'attention était centrée sur l'étude des médias et des messages. Désormais, on accorde une place privilégiée aux aspects liés aux rapports des médias avec leur public. Cette perspective s'oppose à la vision traditionnelle selon laquelle le sens véhiculé par les médias réside uniquement dans le message, dans le texte lui-même. Cette approche reconnaît, au contraire, que le public n'est pas composé d'individus passifs, mais bien d'individus qui contribuent pour une part importante au processus de construction du sens des messages. On estime que les médias ne peuvent jamais être totalement certains de la manière dont le public décode leurs messages. Bien que les médias encodent leurs messages de manière à privilégier certaines interprétations bien définies, ils ne peuvent jamais être assurés que le public va décoder les messages de la même manière qu'ils ont été encodés. La notion de réception des messages est ainsi problématique; le sens des messages n'est jamais définitivement fixé, car le public est engagé dans un processus permanent de négocitiation de sens.

La prise en compte de cette relative autonomie du public entraîne, elle aussi, des implications directes dans la pratique de l'éducation aux médias. L'enseignante ou l'enseignant doit en effet favoriser, en classe, l'expression des interprétations divergentes que les jeunes font des messages. Il doit reconnaître que les jeunes ne sont pas des consommateurs passifs, mais qu'ils sont, eux aussi, engagés dans un processus de négociation du sens des messages. L'éducation aux médias nécessite donc une nouvelle pédagogie où le personnel enseignant et le jeune se trouvent dans un rapport de « co-investigateur » de la culture des médias, plutôt que dans un rapport traditionnel de maître à élève. L'éducation aux médias doit être l'occasion de voir s'exprimer ces points de vue différents sur la culture des médias. Cette approche britannique s'inspire largement du

courant des études culturelles (*Cultural Studies*) qui se sont développées en Grande-Bretagne sous l'impulsion du Centre for Contemporary Cultural Studies de l'Université de Birmingham dans les années quatre-vingt (Streter, 1984).

Les programmes d'éducation aux médias, qui ont été développés ces dernières années un peu partout à travers le monde, s'inscrivent très majoritairement dans cette perspective culturelle, qui s'impose désormais comme le paradigme dominant dans la pratique de l'enseignement aux médias. Par exemple, le programme ontarien *Media Literacy/La compétence médiatique* est lui aussi fondé sur la reconnaissance du principe de la « non-transparence » des médias et sur l'étude des messages des médias en tant que « re-présentations » symboliques de la réalité. Les derniers programmes britanniques et australiens ont pour leur part favorisé l'étude intégrée de tous les médias dans cette perspective culturelle et ils se sont particulièrement intéressés à l'analyse des rapports qui s'établissent entre les médias et leur public.

7. LES PERSPECTIVES D'AVENIR

À la lumière du bilan que nous avons présenté, il apparaît que l'éducation aux médias constitue un terrain fertile pour l'expérimentation d'innovations pédagogiques intéressantes, dans l'optique d'une redéfinition des rapports entre l'école et les médias. Tout nous porte à croire que l'intérêt pour ce domaine ira en s'accroissant durant la prochaine décennie. La multiplication au niveau régional et national d'associations d'enseignantes et d'enseignants et l'établissement de réseaux d'échanges internationaux entre les chercheurs nous amènent à penser que cette discipline va continuer à recruter de nouveaux adeptes un peu partout à travers le monde. Force nous est toutefois de constater que le niveau de développement de l'éducation aux médias demeure encore très inégal d'un pays à l'autre et il nous semble que cette situation risque de perdurer encore longtemps. Si certains pays ont réussi, depuis une dizaine d'années, à intégrer l'éducation aux médias dans leur programme scolaire national, la plupart ne parviennent toutefois pas à dépasser un stade expérimental souvent bien embryonnaire. Devant ce constat, on se demande quelles sont les raisons qui peuvent expliquer les succès de l'intégration de l'éducation aux médias, et c'est sur cet aspect que nous conclurons brièvement notre réflexion.

La première conclusion qui s'impose d'emblée est qu'une grande part du succès de l'intégration de l'éducation aux médias dans le projet éducatif repose sur l'implication volontaire des enseignantes et des enseignants. Le militantisme actif de ces derniers apparaît comme le facteur déterminant dans le succès de cette intégration; l'exemple de la Grande-Bretagne, de l'Australie et de l'Ontario est, à cet égard, très éloquent. En Grande-Bretagne, le développement de l'éducation aux médias n'a pas été le résultat d'une politique administrative décidée et planifiée en haut lieu. Bien au contraire, on constate qu'il existe toujours de grandes résistances de la part des autorités britanniques à intégrer formellement l'éducation aux médias comme matière obligatoire. C'est l'engagement individuel des enseignantes et enseignants qui a fait en sorte que l'éducation aux médias soit parvenue à s'imposer comme un des enjeux majeurs dans le domaine de l'enseignement en Grande-Bretagne, ces dernières années. De même en Australie, ce sont les enseignantes et enseignants, regroupés au sein de l'Association for Teachers of Media, qui exercent des pressions auprès des autorités scolaires afin que soit intégré l'enseignement aux médias dans les programmes scolaires existants. Il en va ainsi pour l'Ontario, où c'est le dynamisme de l'Association for Media Literacy qui est en grande partie responsable de l'essor de l'éducation aux médias dans cette province.

Il appert donc qu'il ne suffit pas de s'engager dans l'élaboration de programmes et dans la mise sur pied d'expériences-pilotes pour que l'éducation aux médias réussisse à s'intégrer vraiment dans le projet éducatif. Pour cela, il faut, dès le départ, que le mouvement soit pris en charge par le personnel enseignant lui-même. Les cas de la Finlande, de l'Ontario francophone et des États-Unis représentent d'ailleurs des contre-exemples riches d'enseignement. En Finlande, la décision d'intégrer formellement l'éducation aux médias dans le cadre de l'enseignement de la langue maternelle n'a pas donné les résultats escomptés. Le projet était pourtant soutenu par les autorités

administratives. Les enseignantes et enseignants finlandais ne se sentaient toutefois pas préparés à dispenser cet enseignement; ils se disaient isolés et ils déploraient le manque de ressources et d'encadrement pour les aider dans cette nouvelle tâche (Minkkinen et Nordenstreng, 1983). Le désintéressement progressif des enseignantes et enseignants envers l'éducation aux médias — qui a d'ailleurs conduit à l'échec de l'expérience finlandaise — aurait pu être contré si on avait favorisé leur regroupement.

Quant à la situation de l'éducation aux médias en Ontario francophone, on constate qu'elle est fort différente de celle qui prévaut du côté anglophone. Dans le cadre d'un projet de recherche où nous tentions d'évaluer la réceptivité des élèves franco-ontariens à l'égard de l'éducation aux médias, nous avons été à même de constater les difficultés que rencontre son implantation dans le réseau des écoles francophones de la province. Les enseignantes et enseignants que nous avons rencontrés étaient très peu familiers avec le document d'appui du ministère de l'Éducation *La compétence médiatique*. En raison de ressources très limitées et de la dispersion des écoles francophones sur le territoire de la province, il semble que le Conseil pour l'intégration des médias en éducation (CIME) n'ait pas réussi à constituer un réseau d'enseignantes et d'enseignants semblable à celui de l'Association for Media Literacy du côté anglophone. Ainsi, bien que l'enseignement aux médias soit officiellement intégré dans le cadre du programme de français langue maternelle, on doit constater que cette intégration demeure encore plutôt théorique.

Le bilan du mouvement d'implantation de cours d'éducation critique à la télévision aux États-Unis, dans les années quatre-vingt, démontre également l'importance que revêt l'implication active du personnel enseignant. À notre avis, une des principales causes de l'essoufflement du mouvement tient au fait qu'il n'existait pas, à ce moment, d'associations d'enseignantes et d'enseignants capables d'assumer la promotion du projet; tant et si bien que les expériences sont demeurées sans lendemain. Une fois les projets de recherche complétés, les expériences-pilotes n'ont pas eu de suite et le matériel qui avait été développé pour soutenir ces projets n'a plus été utilisé. Pourtant, ces projets étaient appuyés et financés par le ministère fédéral de l'Éducation, qui avait d'ailleurs contribué activement à déterminer la philosophie et les objectifs généraux de l'éducation critique à la télévision (Withrow, 1980).

Quant aux initiatives récentes en vue de raviver le mouvement, elles sont irrémédiablement condamnées à un échec certain si elles ne parviennent pas à rejoindre et à regrouper le personnel enseignant. Or, il semble que les associations qui militent actuellement pour le renouveau de l'éducation aux médias aux États-Unis éprouvent encore beaucoup de difficultés à constituer ces réseaux (Dorr, 1992).

Il est un autre facteur qui apparaît également déterminant dans le succès de l'intégration de l'éducation aux médias et c'est celui qui concerne les dimensions théoriques qui sous-tendent l'élaboration des programmes. Il est primordial que les expériences d'éducation critique aux médias s'inscrivent dans un cadre théorique qui soit en mesure de guider de manière cohérente les différentes pratiques d'enseignement. L'éducation aux médias est plus que la simple addition de programmes qui proposent, chacun à sa manière, des façons d'aborder en classe l'initiation des jeunes à l'univers des médias. Pour se développer pleinement, l'éducation aux médias doit proposer aux enseignantes et aux enseignants une démarche cohérente qui encadre les pratiques d'enseignement. Trop souvent, les programmes développés pour les différentes clientèles scolaires présentent très peu d'unité. Il arrive même, comme ce fut le cas pour les programmes américains, que ceux-ci proposent des approches théoriques contradictoires. On comprend alors facilement que, confrontés à cette confusion, le personnel enseignant demeure indifférent à l'égard d'une discipline qui ne semble pas être en mesure de présenter une réflexion cohérente. On constate d'ailleurs que dans les pays où l'éducation aux médias se développe le plus actuellement, la conception de programmes s'inscrit dans une démarche qui accorde une place importante à la prise en compte des dimensions théoriques.

Un dernier facteur nous semble également déterminant dans le succès de l'intégration de l'éducation aux médias, et c'est celui de la formation des maîtres. Pour que l'éducation aux médias parvienne à progresser, il importe de s'assurer que les enseignantes et les enseignants disposent des moyens leur permettant de se familiariser à la pratique de l'enseignement aux médias et de développer leur expertise dans ce domaine. Rares sont, en effet, les enseignantes et les enseignants qui ont une formation leur permettant de se sentir à l'aise pour enseigner à leurs élèves comment former leur esprit critique à l'égard des médias. L'exemple de la Grande-Bretagne et de l'Ontario est encore ici tout à fait probant. C'est grâce à la formation continue offerte par des organismes comme le British Film Council, le Scottish Film Council ou l'Association for Media Literacy que l'éducation aux médias réussit à se développer et à recruter de nouveaux adhérents. Ces derniers temps, diverses initiatives intéressantes ont vu le jour en Grande-Bretagne et en Ontario pour faire en sorte que les futures enseignantes et futurs enseignants puissent désormais recevoir, dans le cadre de leurs études, une formation portant spécifiquement sur l'enseignement critique aux médias. On cherche également à offrir, dans le cadre de projets de formation continue, des cours portant spécifiquement sur l'enseignement critique aux médias. Il est permis de penser que de telles initiatives, si elles devaient se développer sur une vaste échelle, auraient des conséquences très heureuses pour l'avenir de l'éducation aux médias.

Si l'éducation aux médias semble être en voie de s'intégrer pleinement dans le projet éducatif de certains pays, qu'en est-il de ses perspectives d'avenir au Québec ? Même

si l'on constate, chez nous, un intérêt croissant pour les questions qui concernent les rapports entre l'école et les médias, nous devons toutefois constater que les conditions favorables au développement de l'éducation aux médias sont présentement loin d'être réunies, et rien ne nous permet de penser qu'elles le seront dans un proche avenir.

En premier lieu, nous devons constater que si certains milieux au Québec se montrent de plus en plus favorables à l'intégration de l'éducation aux médias, cette idée n'a pas encore fait son chemin auprès du personnel enseignant. Un important travail de sensibilisation reste encore à faire, et l'on doit déplorer qu'il n'existe pas encore d'associations ou de regroupements capables d'entreprendre de manière efficace cette opération préalable. Depuis quelques années, l'Association québécoise pour l'éducation aux médias/Association for Media Education in Quebec s'efforce de jouer ce rôle, mais pour avoir nous-mêmes oeuvré activement au sein de cette association, nous devons constater qu'elle ne dispose pas des ressources lui permettant de remplir efficacement ce rôle. Ce travail de sensibilisation est rendu d'autant plus difficile par le fait qu'il existe encore très peu de matériel didactique à l'intention des enseignantes et enseignants francophones. La presque totalité des documents sont en langue anglaise, et ceux-ci sont, dans l'ensemble, très peu appropriés au contexte particulier du Québec. Dans le domaine du développement de programmes d'éducation aux médias en français, tout reste donc encore à faire.

Si l'on se rapporte au bilan que nous avons présenté des expériences poursuivies au Québec depuis une quinzaine d'années, on constate que l'éducation aux médias est encore loin de présenter un ensemble très cohérent. Les initiatives dans ce domaine proposent une vision plutôt éclatée : programmes d'éducation critique à la télévision, documents de sensibilisation aux représentations sexistes, ateliers sur l'impact des médias en milieu populaire, documents didactiques en vue de l'initiation des jeunes aux dimensions techniques du langage cinématographique, etc. Sous l'impulsion des initiatives récentes de l'Institut québécois du cinéma, il semble que ce soit le domaine des études filmiques qui ait le plus de chance d'être privilégié. La table de concertation, mise sur pied par l'Institut, vise à implanter, à moyen terme, des cours d'éducation filmique dans les écoles québécoises. Bien que l'étude du cinéma représente un domaine important de l'éducation aux médias, elle ne saurait pour autant prétendre assumer à elle seule la formation critique des jeunes à l'égard des médias. À ce point de vue, il est important de rappeler que l'éducation aux médias poursuit un objectif général qui va bien au-delà de la simple initiation des jeunes à la compréhension des particularités de tel ou tel média. Ce qui est visé, c'est d'abord et avant tout le développement de l'esprit critique autonome des élèves à l'égard de tous les phénomènes médiatiques. On souhaite qu'ils soient capables de transposer, à d'autres situations, les habiletés d'analyse critique qu'ils ont développées en abordant en classe l'étude des médias.

Si l'on veut que l'éducation aux médias se développe au Québec, il faudra accorder une attention toute particulière à la question de la formation des maîtres. Nous avons déjà souligné que l'éducation aux médias se situe à la rencontre des préoccupations de recherche en sciences de la communication et en sciences de l'éducation. Il importe donc que se développe un nouveau partenariat entre ces deux disciplines afin d'être en mesure d'offrir aux enseignantes et enseignants la formation dont ils ont besoin pour intégrer l'éducation critique aux médias dans l'enseignement des autres matières scolaires. La réflexion actuelle de la Télé-Université concernant une réorientation de son programme prévu de *Certificat en analyse des médias*, au profit d'un *Certificat en éducation aux médias*, pourrait constituer, si elle est confirmée, une initiative très intéressante. Cela pourrait ainsi être le prélude à l'essor de l'intérêt des enseignantes et enseignants pour cette nouvelle problématique.

Finalement, il appartient aussi aux autorités éducatives de soutenir les initiatives entreprises et de s'interroger sur la place à faire à l'éducation aux médias dans le curriculum des écoles primaires et secondaires. Les discussions qui s'annoncent sur les « profils de formation » pourraient s'avérer une occasion à ne pas manquer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alvarado, M. (1977). L'éducation aux médias en Europe occidentale : Le Royaume-Uni. In Unesco (Ed.). *Études des médias dans l'enseignement.* Études et documents d'informations, No 80, Paris : Unesco.

Andersen, N. (1989). *Media Works.* Toronto : Oxford University Press.

Anderson, D. R. (1990). Cognitive effects of Sesame Street. In Children Television Workshop. Educational Testing Service (ED). *Sesame Street Research : A 20th Anniversary Symposium.* New York: Children Television Worshop, Research Division, 20-24.

Association des cinémas parallèles du Québec (ACPQ) (1991). *Cinémagie.* Montréal : Association des cinémas parallèles du Québec.

Amt für Unterichtsforschung und Plannung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1981). *Medien-Erziehung: Projekstudie.* Bern : Mediendidaktische Arbeits und Informationstelle (M.A.I.) der Berner Schulwarte.

Atkin, D., Heeter, C. et Bladwin, T. (1989). How Presence of Cable Affects Parental Mediation of Television Viewing, *Journalism Quaterly*, 66 (3), 557-563. Cité par le Groupe de Recherche sur les Jeunes et les Médias. *La famille et la télévision.* Québec : Gouvernement du Québec, Ministère des Communications, Direction générale des médias, 1992, p. 39.

Bazalgette, C., Cook, J., et Simpson, P. (1983). *Selling Pictures : A Teaching Pack about Representation and Stereotyping.* Department of Education, Education Image Project Unit 2, London : British Film Institute.

Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (1988). *Gesamkonzept der Medienerziehung in der Schule.* München : Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

Berger, G. (1983). L'éducation aux médias : un exemple de Suisse. *Perspectives*, Vol. XIII, No 2, 247-256.

Bertelsmann Stiftung (Ed). (1992). *Medienkompetenz als Herausforderung an Shule und Bildung : Ein deutsch-amerikanisher Dialog, Kompendium zu einer Konferenz der Bertelsmann Stiftung.* Gütersloh : Verlag Bertelsmann Stiftung.

Borge, J. (1985). *Media Teacher's Handbook, Media Workbook.* Floriana : Secretariat for Social Communications, Malta.

Borge, J. (1989). *Media Studies*. Blata-L-Blata : Secretariat for Social Communications, Malta.

Boscombe, E. (1974). Television Studies in School and Colleges. IBA Report, *Screen Education*, No 12.

Boston University School of Public Communication (1981). *Television Literacy : Critical Television Viewing Skillls*. Boston : Dendron Press.

Breton, P. et Proulx, S. (1989). *L'explosion de la communication : la naissance d'une nouvelle idéologie*. Paris/Montréal : La Découverte/Boréal, coll. Sciences et société.

British Film Institute (BFI), Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI), Unesco et Conseil de l'Europe (1990). *Nouvelles orientations dans l'éducation aux médias. New Directions in Media Education.* Compte rendu du Colloque tenu à Toulouse du 2 au 6 juillet, Londres : British Film Institute.

Brown, J. A. (l991). *Television "Critical Viewing Skills" Education : Major Media Literacy Projects in the United States and Selected Countries*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Butts, D. (1986). *Media Education in Scottish Secondary Schools : A Research Study*, 1983-1986. Stirling.

Canavan, K. B. (1972). *Mass Media Education Curriculum Guideline for Primary School Year 1-6*. Sydney : Catholic Education Office.

Canavan, K. B. (1975). *Mass Media Education Curriculum Guideline for Secondary School Year 7-12*. Sydney : Catholic Education Office.

Caron-Bouchard, M., Marcotte, D. et Vesin, S. (1986a). *Guide d'animation pour une session de travail sur les dramatiques*, Montréal : Association nationale des téléspectateurs.

Caron-Bouchard, M., Marcotte, D. et Vesin, S. (1986b). *Guide d'animation pour une session de travail sur la publicité*. Montréal : Association nationale des téléspectateurs.

Caron, A. H., Frenette, M., et Vallée, B. (1993). *La télévision et le développement international avec les jeunes.* Montréal : Groupe de recherche sur les jeunes et les médias, Département de communication, Université de Montréal.

Carpenter, D., Smart, W. et Worsnop, C. (1988). *Media : Images and Issues.* Toronto : Addison-Wesley.

Centre d'Initiation aux Communications de Masse (1980). *Découverte de l'image.* Lausanne : CICM.

Centre d'Initiation aux Mass-Media (1984). *Initiation aux Mass-Media : Méthodologie destinée aux élèves du cycle d'orientation.* Sous la direction de Gérald Berger, 3ième édition remaniée, Fribourg : CIMM.

Centre for the Study of Communication and Culture (1985). Media Education : Growth and Controversy. *Communication Research Trends*, Vol. 6 (4).

Centre national de la documentation pédagogique (CNDP) (1981). *Formation du Jeune Téléspectateur Actif : les dossiers du petit écran*, Paris.

Centre St-Pierre (1993). *Ressources en communication.* Montréal : Centre St-Pierre.

Charters, W.W. (1934). *Motion Pictures and Youth.* New York : The Macmillan Company.

Children Television Workshop. Educational Testing Service (1990a). *Sesame Street Research : A 20th Anniversary Symposium.* New York : Children Television Worshop, Research Division.

Children Television Workshop. Educational Testing Service (1990b). *Sesame Street Research Bibliography : Selecting Citations Relating to Sesame Street, 1969-1989.* New York : Children Television Worshop, Research Division.

Committee Report on the Curriculum Planning for Comprehensive School in Finland (1970). *Mass Communication Education in the Finish Comprehensive School*, Helsinski.

Cook, T.D., Appleton, H., Conner, R.F., Shaffer, A., Tamkin, G. et Weber, S. J. (1975). *« Sesame Street » Revised.* New York : Russel Sage Foundation.

Corder-Bolz, C.R. (1979). *Elementary School Student's Critical Television Viewing Skills Project.* Austin : Southwest Educational Development Laboratory.

Cowle, K. et Dick, E. (1984). *Teaching Media Studies : An Introduction to Methods and Resources.* Glasgow : The Scottish Film Council.

Dahl, A. G. (1981). *Media Education in Norway.* Oslo : Ministery of Church and Education.

Dahl, A. G. (1983). L'initiation aux médias en milieu scolaire. *Perspectives,* Vol. XIII, No 2, 213-223.

Dahl, A. G. (1985). *Media Education for Teachers in the Northern Countries (Scandinavia).* Tristrand, 24-43.

Doelker, C. (1979). *"Wirklichkeit" in den Medien.* Zurich : Audiovisuelle Zentralstelle am Pestalozzianum.

Doelker, C. (1992). Bildpädagogik - das chronishe Defizit der Medienerziehung. In Bertelsmann Stiftung (Ed). *Medienkompetenz als Herausforderung an Shule und Bildung : Ein deutsch-amerikanisher Dialog, Kompendium zu einer Konferenz der Bertelsmann Stiftung.* Gütersloh : Verlag Bertelsmann Stiftung, 208-217.

Dominguez, M. J. (1990). *Activos y creativos con los medios de communicación social.* Bogota : Ediciones Paulinas.

Dorr, A. (1990). Social and Emotional Effects of Sesame Street. In Children Television Workshop. Educational Testing Service (1990a). *Sesame Street Research : A 20th Anniversary Symposium.* New York : Children Television Worshop, Research Division, 25-29.

Dorr, A. et Brannon, C. (1992). Media Education in American Schools at the End of the Twentieth Century. In Bertelsmann Stiftung (Ed). *Medienkompetenz als Herausforderung an Shule und Bildung : Ein deutsch-amerikanisher Dialog, Kompendium zu einer Konferenz der Bertelsmann Stiftung.* Gütersloh : Verlag Bertelsmann Stiftung, 69-103.

Duncan, B. (1988). *Mass Media and Popular Culture.* Toronto : Harcourt Brace Jovanovich.

Eschenauer, B. (1989). *Medienpädagogik in die Lehrplänen : Eine Inhaltsanalyse zu den Curricula der allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Bertsmann Stiftung.* Gütersloh : Verlag Bertelsmann Stiftung.

Eschenauer, B. (1992). Medienkompetenz als Zielvorgabe. In Bertelsmann Stiftung (Ed). *Medienkompetenz als Herausforderung an Shule und Bildung : Ein deutsch-amerikanisher Dialog, Kompendium zu einer Konferenz der Bertelsmann Stiftung.* Gütersloh : Verlag Bertelsmann Stiftung, 323-343.

Far West Laboratory Office of Educational Project (1980). *Inside Television. A Guide to Critical Viewing (Teacher's Guide, Student Handbook, Worksheet).* Palo Alto : Science & Behavior Books.

Faurie-Roudier, A. et Vallet. A. (1983). *Le langage total : expériences internationales d'éducation à la communication et aux mass media.* Collection, Communication et Société, No 9, Paris : Unesco.

Fondation Roi Baudoin (1990). *Pour une éducation des jeunes à l'audiovisuel.* Bruxelles : Fondation Roi Beaudoin.

Fondation Roi Baudoin (1993). *Télécole : Une opération d'éducation des jeunes aux médias en Communauté française de Belgique.* Bruxelles : Fondation Roi Beaudoin.

Gerbner, G., & Gross, L. (1976). Living with Television : The Violence Profile. *Journal of Communication.* 26, Spring, 173-199.

Gerbner, G. Gross, L., Signorelli, N., Morgan, M. et Jackson-Beeck, M. (1979). The Demonstration of Power : Violence Profile No 10. *Journal of Communication,* 29 : 177-195).

Geretschlaeger, I. (1987). *International Annoted Bibliography on Media Education.* Communication and Society No : 17, Paris : Unesco.

Golay, J-P. (1988). Éducation aux médias : Rencontre de la recherche et de l'éducation. In *Actes du Symposium : Éducation aux médias, Rencontre de la recherche et de l'éducation,* Symposium tenu à Lausanne du 27 au 30 juin, 3-10.

Gratton, P. et Joncas, L. (1988). *La culture en question : Intervention pédagogique sur la désexisation des apprentissages.* Montréal : Centrale de l'enseignement du Québec.

Grossmann, J., et Mayer, B. (1983). *Medien + Erziehung, Grundlegen, Ziele, Thesen.* Bern : Mediendidaktische Arbeits und Informationstelle (M.A.I.) der Berner Schulwarte.

Groupe de Recherche sur les Jeunes et les Médias. (1992). *La famille et la télévision.* Québec : Gouvernement du Québec, Ministère des Communications, Direction générale des médias.

Groupe de travail romand et tessinois de l'audiovisuel à l'école (GRAVE) (1988). *L'éducation aux médias : Audiovisuel et pédagogie: Activités pour la classe.* Neuchâtel : Secrétariat du Grave.

Gunther, B et Svennig, M. (1987). *Behind and in Front of the Television Screen : Televisions's Involvement With Familiy Life.* Cité par le Groupe de Recherche sur les Jeunes et les Médias. *La famille et la télévision.* Québec : Gouvernement du Québec, Ministère des Communications, Direction générale des médias, 1992, p. 39.

Institut Canadien d'Éducation des Adultes (ICEA) (1993). *Une bonne histoire. Guide d'animation.* Montréal : CEQ.

Institut Canadien d'Éducation des Adultes (ICEA) et Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) (1993). *Vidéo : Une bonne histoire.* 30 minutes.

Institut québécois du cinéma (1992). *L'éducation cinématographique au Québec : préparer les auditoires de demain,* Montréal : IQC.

Institut québécois du cinéma (1993). À propos... d'éducation cinématographique. *Nouvelles de l'Institut,* Numéro 23, juin 1993.

Jacquinot, G. (1985). *L'école devant les écrans.* Paris : Les éditions EDSF.

JES-COM-Philippines et People in Communication (PIC) (1989). *Media Kit.* Loyola Heights : Ateneo de Manila University.

Kahn, L. (1979). A Practical Guide to Critical TV Viewing Skills. *Media & Methods,* October.

Kahn, L. (1982). Television in Subject Areas: Field-Tested Methods for Classroom Use. *Television & Children,* 5 (3), 36-49.

Kubey, R. (1990). Television and Harmony Amoung Children, Adolescents and Adults : Results from the Experience Sampling Method. In J. Bryant (ED.). *Television and the American Family*. Hilsdalle, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, 73-88. Cité par le Groupe de Recherche sur les Jeunes et les Médias. *La famille et la télévision*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère des Communications, Direction générale des médias, 1992, p. 40.

Labarre, L. (1988). L'éducation aux médias : une expérience originale en milieu communautaire. *Élan formateur,* 1 (3). 5-7.

Laplante, L. (1991). La télévision, machine à empêcher de penser. In *L'État des médias*. Sous la direction de Jean-Marie Charron. Le centre de formation et de perfectionnement des journalistes, Paris/Montréal : La Découverte-Médiaspouvoirs/ Boréal, 193-194.

Lauson, R. (1985). *Au-delà de l'image*. Montréal : Association nationale des téléspectateurs.

Lehman, R. (1980). *Centering Television in the Classroom*. Monona : Television Learning Ltd.

Livesly, J. (1987). *Media Scenes and Class Acts*. Markham : Pembroke Publishers.

Livesley, J., McMahon, B., Pundjente, J., et Quin, R. (1990). *Meet the Media*. Toronto : Globe-Modern Curriculum.

Lloyd-Kohlin, D, et Tyner, K. (1991). *Media and You : An Elementary Media Literacy Curriculum*. Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publications.

Lull, J. (1990). Families' Social Uses of Television as Extensions of the Household. In J. Bryant (ED.). *Television and the American Family*. Hilsdale, N.J : Lawrence Erlbaum.

Masterman, L. (1980). *Teaching about Television*. London : Macmillan.

Masterman, L. (1983a). L'éducation aux médias : problèmes théoriques et possibilités concrètes. *Perspectives*, Vol. XIII, No 2, 203-212.

Masterman, L. (1983b). Media Education in the 1980s. *Journal of Educational Television*. 9 (1), 7-12.

Masterman, L. (1985). Future Developments in TV & Media Studies : An Ecological Approach to Media Education. In D. Lusted & P. Drummond (Eds), *TV and Schooling*. London : British Film Institute.

Masterman, L. (1986). *Teaching the Media*. London : Comedia.

Masterman, L. (1991). An Overview of Media Education in Europe. *Media Development*. 1, 3-9.

McLeod, J.M., Fitzpatrick, M.A., Glynn, C.J. et Fallis, S.F. (1982). TV and Social Relations : Family Influences and Consequences of Interpersonal Behavior. In D. Pearl et Bouthilet (Ed). *TV and Behavior : Ten Years of Scientific Progress and Implications for the Eighties*. Washington, D.C. : U.S. government printing office, 272-285. Cité par le Groupe de Recherche sur les Jeunes et les Médias. *La famille et la télévision*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère des Communications, Direction générale des médias, 1992, p. 41.

McMahon, B., et Quin, R. (1984). *Exploring Images*. Melbourne : Bookland.

McMahon, B., et Quin, R. (1986). *Real Images : Film & Television*. Melbourne : Macmillan Company of Australia.

McMahon, B., et Quin, R. (1987). *Stories and Stereotypes*. Longman Cheshire.

McMahon, B., et Quin, R. (1988). *Meet the Media*. Melbourne : Macmillan Company of Australia.

McMahon, B., et Quin, R. (1990). *Australian Images*. Science Presse.

McMahon, B., et Quin, R. (1992). *Monitoring Standards in Education : Media Analysis*. A Report Prepared for the Ministry of Education, Western Australia, Unpublished manuscript.

Media Action Research Center (1979). *Television Awareness Training*. Ben Logan (ED). Nashville : MARC.

Media Animation-Médialogue (1989). *Tout savoir sur la Télé*. Florence Vanderstichelen et Jean-Claude Guyot (Eds) Bruxelles.

Messaris, P. (1983). Family Conversations About Television. *Journal of Family Issues*, 4 (2), 293-308. Cité par Groupe de Recherche sur les Jeunes et les Médias. *La*

famille et la télévision. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère des Communications, Direction générale des médias, 1992, p. 41.

Metz, C. (1977). Images et pédagogie. In *Essai sur la signification du cinéma.* Tome II. Paris : Klinsiek, 141-149.

Minkkinen, S. (1974). *Mass Media Education in Finland,* Unpublished manuscrit, 19 septembre 1974.

Minkkinen, S. (1978). *A General Curricular Model for Mass Media Education,* Paris : Unesco.

Minkkinen, S., et Nodenstreng, K. (1983). Finlande : plans courageux et sérieux problèmes. *Perspectives,* Vol. XIII, No 2, 237-347.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1989). *La Compétence Médiatique. Document d'appui pour les cycles intermédiaire et supérieur.* Toronto : L'imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation du Québec (en préparation). *Media Files.*

Ministry of Education of Ontario (1989). *Media Literacy, Intermediate and Senior Divisions : Resource Guide.* Toronto : Queen's Printer for Ontario.

National Film Board of Canada (1989). *Media and Society.* Films recorded into three videotapes. Teacher's guide provided.

National Institute of Mental Health (1982). *Television and Behavior : Ten Years of Scientific Progress and Implications for the Eighties.* Rockvill, MD : US department of health and human services, Cité par le Groupe de Recherche sur les Jeunes et les Médias. *La famille et la télévision.* Québec : Gouvernement du Québec, Ministère des Communications, Direction générale des médias, 1992, p. 39.

New South Wales Department of Education (1984). *All About Mass Media Education K-12.* Marrickville : Media Press.

Nordenstreng, K. (1974). *La télévision circule-t-elle à sens unique? Une analyse de la circulation des programmes dans le monde.* Paris : Unesco, Études et documents d'information.

Nostbakken, D., et Nostbakken, J. (1982). *Guidelines for the Power of Television Workshop Project*, Toronto : Children's Broadcast Institute.

Piette, J. (1985). *Une analyse des expériences et des programmes d'éducation aux médias à travers le monde.* Montréal : L'Association nationale des téléspectateurs.

Piette, J. (1988). *La filiation théorique entre les programmes d'éducation aux médias et les courants de la recherche sur la communication de masse.* Québec : Ministère des Communications. Direction générale de la coordination et des politiques. Gouvernement du Québec.

Piette, J. (1991). Le public s'organise. In *L'État des médias.* Sous la direction de Jean-Marie Charron. Le centre de formation et de perfectionnement des journalistes, Paris/Montréal : La Découverte-Médias pouvoirs/Boréal, 194-196.

Piette, J., Giroux, L., et Caron, A.H. (1986). *Un programme d'éducation critique à la télévision pour les jeunes en milieu de loisir.* Montréal : Université de Montréal, Département de Communication et Association nationale des téléspectateurs.

Pierre, E. (1983). Une expérience française de formation du jeune téléspectateur. *Perspectives*, Paris : Unesco, Vol. XIII, No. 2, 257-264.

Ploghoft, M. E., et Anderson, J. A. (1982). *Teaching Critical Television Viewing Skills : An Integrated Approach.* Springfield Illinois : Charles C.Thomas.

Postman, N. (1984). Engaging students in the great conversation, *Phi Delta Kappan*, January.

Postman, N. (1986). *Se distraire à en mourir.* Paris : Flammarion.

Potter, R. L., Faith, C., et Ganek, L.B. (1979). *Channel: Critical Reading/TV Viewing Skills.* Freeport, New York : Educational activities, Inc.

Potter, R.L., Hanneman, C.E., et Faith, C. (Eds). (1980). *TV Readers Skills Kit.* Freepport, New York : Educational Activities, Inc.

Potter, R.L., Hanneman, C.E., et Faith, C. (1981). Television Behind the Scene : Teachers Guide. In R. L. Poter, C. C. Hanneman, et C. Faith (Ed). *TV Readers Skills Kit.* Freepport, New York : Educational activities, Inc.

Pundjente, J. (1985). *Getting Started on Media Education.* London : Centre for the Study of Communication and Culture.

Saxer, U., Bonfadelli, H., et Hättenschwiller, W. (1980). *Die Massmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen.* Zurich : Audiovisuelle Zentralstelle am Pestalozzianum.

Saxer, U. (1992). Medien als Gesellschaftgestalter. In Bertelsmann Stiftung (Ed). *Medienkompetenz als Herausforderung an Shule und Bilding : Eindeutsch-amerikanisherh-amerikanisher Dialog, Kompendium zu einer Konferenz der Bertelsmann Stiftung.* Gütersloh : Verlag.

Schramm, W., Lyle, J., et Parker, E.B. (1961). *Television in the Lives of Our Children.* Stanford : Stanford University Press.

Scottish Council for Educational Technology (1980). *Television Studies in Scottish Schools.* J.F. Murray (Ed) Glagow : SCET Occasional Working Paper No 6.

Scottish Council for Educational Technology (1982). *Media Education in Scotland : Outline Proposals for a Curriculum.* Glasgow : Scottish Council for Educational Technology.

Scottish Film Council (1981). *Media Education : A Report of the Media Education Conderence jointly held by the Scottish Film Council, Jordanhill College of Education and the Scottish Council for Educational Technology at Dowanhill,* Glascow on November 29th 1980. Kevin Cowle (Ed) Glasgow : Scottish Film Council.

Scottish Film Council (1990a). *Picturing Women.* Glasgow : Scottish Film Council.

Scottish Film Council (1990b). *Local Heroes.* Glasgow : Scottish Film Council.

Singer, D. G., Dorothy, J. L., et Zuckerman, D. M. (1981a). *Getting the Most Out of TV.* Santa Monica : Goodyear Publishing Book.

Singer, D. G., Dorothy, J. L., et Zuckerman, D. M. (1981b). *Teaching Television : How To Use TV to Your Child Advantage,* New York : The Dial Press.

Smart, W., (Ed). (1992). *The AML Anthology/Supplement.* Toronto : Association for Media Literacy.

Southwest Educational Development Laboratory (1979). *Elementary School Student's Critical Television Viewer Skills Project.* Austin : SEDL.

South Australia Education Department. (1983a). *R-12 Media Lab.* Adelaide : Government Printer, South Australia.

South Australia Education Department (1983b). *R-12 Medias Studies.* Adelaide : Government Printer, South Australia.

South Australia Education Department (1984a). *R-7 Media Lab.* Adelaide : Government Printer, South Australia.

South Australia Education Department (1984b). *R-7 Media Lab.* Supplement 1984. Adelaide : Government Printer, South Australia.

South Australia Education Department (1984c). *8-12 Media Lab.* Adelaide : Government Printer, South Australia.

Streter, T. (1984). An Alternative Approach to Television Research : Developments in British Cultural Studies at Burmingham. In Interpreting Television : Current Research Perspectives. W. Rowland Jr & B. Witkins, (Eds). Beverly Hills : Sage Annual Review of Communication Research.

Sturm, H., Grewe-Partsch, M., Saxer, U., Bonfadelli, H., Hättenschwiller, W., Ammann, G., et Doelker, C. (1979). *Grundlagen einer Medienpädagogik.* Zurich : Audiovisuelle Zentralstelle am Pestalozzianum.

Surgeon General (1972). *Television and Growing up : The Impact of Televised Violence,* Report to the Surgeon General's Scientific Advisory Committee.

Trudel, L. (1992). *La population face aux médias.* Montréal : VLB éditeur.

Tufte, B. (1988). *Television in Education.* Paper presented at the 16th Conference and General Assembly of the International Association for Mass Communication Research (IAMCR), Barcelona, July, 1988.

Tufte, B. (1991). *Media Education, Evaluation Report for the Council for Innovation and Development in the Danish Folkeskole.* Copenhagen : The Royal Danish School of Educational Studies.

Tulodziecki, G. (1992a). Medienerziehung als fächerübergreifende und integrative Aufgabe. In Bertelsmann Stiftung (Ed). *Medienkompetenz als Herausforderung an Shule und Bildung : Ein deutsch-amerikanisher Dialog, Kompendium zu einer Konferenz der Bertelsmann Stiftung.* Gütersloh : Verlag Bertelsmann Stiftung, 311-322.

Tulodziecki, G. (1992b). *Medienerziehung in Schule und Unterricht.* Bad Heilbrun : Julius Klinkhardt.

Tulodziecki, G., et Schöpf, K. (1992). Zur Situation der schulischen Medienpädagogik in Deutschland : Konzepte, Materialen, Praxis und Probleme. In Bertelsmann Stiftung (Ed). *Medienkompetenz als Herausforderung an Shule und Bildung : Ein deutsch-amerikanisher Dialog, Kompendium zu einer Konferenz der Bertelsmann Stiftung.* Gütersloh : Verlag Bertelsmann Stiftung, 104-176.

TVOntario (1982). *Let's Play TV in the Classroom : Curriculum Applications of Critical Viewing Skills*, Toronto : The Ontario Educational Communication Authority.

Unesco (1977). *L'étude des médias dans l'enseignement.* Études et documents d'information, No 80, Paris : Unesco.

Unesco (1982). *Education and the Media, Trends, Issues, Prospects : An International Symposium on Educating Users of Mass Media.* German Comission for Unesco, Munich : Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Untericht, 18-22.

Unesco (1983). Numéro spécial de la revue de l'Unesco sur l'éducation aux médias, *Perspectives*, Vol. XIII, No 2.

Unesco (1984). *L'éducation aux médias,* documents d'information, No 80, Paris : Unesco.

Urgerleider, C., et Jacques R. D. (1980). *Media Education Workshop : Happy Days*, Victoria.

Wartella, E., et Reeves, B. (1987). Communication and Children. In *Handbook of Communication Science*, Charles R. Berger et Steven H. Chaffee (Eds), Newbury Park : Sage Publications, 619-650.

Wertham, F. (1953). *Seduction of the Innocent.* New York : Holt.

Winn, M. (1977). *The Plug-in drug.* New York : The Viking Press.

Withrow, F. B. (1980). Objectives for Critical Television Viewing Skills Curricula, *Television & Children*, 3 (2).

WNET/Thirteen (1980a). *Critical Television Viewing : Teacher's Annoted Edition.* New York : Cambridge.

WNET/Thirteen (1980b). *Critical Television Viewing : Students Work-a Text.* New York : Cambridge.

NOTES DE RECHERCHE

Titres déjà parus :

1. Les nouvelles technologies et l'avenir de la formation. Éléments préliminaires d'une problématique formation-emploi (novembre 1985), 10 p. D8700.

2. La douance : l'urgence d'un débat (janvier 1986), 31 p. D8707.

3. Le rapport Macdonald et les politiques sociales. Un « modelling » pour les programmes sociaux, (février 1986), 18 p. D8713.

4. Le congé-éducation payé, (février 1986), 33 p. D8729.

5. À l'orée de l'an 2000 : repenser l'État-providence, (mars 1986), 45 p. D8736.

6. Impact de l'informatique sur le travail des conseillères et conseillers d'orientation du Saguenay-Lac St-Jean, (avril 1986), 22 p. D8749.

7. L'action politique et les organisations syndicales : une problématique, (avril 1987), 14 p. D8898.

8. Prendre une retraite différente, (les expériences des autres pays industrialisés), (mai 1987), 30 p. D8921.

9. Les organisations syndicales québécoises et l'action politique, (juin 1987), 22 p. D8930.

10. La santé et le système de soins québécois : survol de la situation, (septembre 1987), 80 p. D8962.

11. Le néo-libéralisme en éducation : et si jamais..., (octobre 1987), 16 p. D8999.

12. Le mouvement syndical italien et l'action politique, (octobre 1987), 14 p. D9015.

13. L'action politique de la Confédération française démocratique du travail (C.F.D.T.), (octobre 1987), 18 p. D9016.

14. Réflexions sur le syndicalisme et l'action politique aux États-Unis, (décembre 1987), 18 p. D9017.

15. Action politique des syndicats en Grande-Bretagne : réflexions sur l'action politique et les organisations syndicales, (octobre 1987), 18 p. D9018.

16. Le NPD et le mouvement syndical en Colombie-Britannique, (octobre 1987), 16 p. D9019.

17. Les coalitions syndicale et populaire : une réalité politique en constante évolution, (décembre 1987), 18 p. D9020.

18. Syndicalisme et action politique : éléments pour une nouvelle problematique (décembre 1987), 20 p. D9021.

19. La douance : un produit social - Rapport de deux recherches sur la douance, (novembre 1987), 26 p. D9022.

20. La précarisation de l'emploi : identification du phénomène, (décembre 1987), 56 p. D9064.

21. L'épuisement professionnel chez le personnel enseignant - Revue de littérature, (février 1989), 30 p. D9264.

22. Les membres de la CEQ et le vieillissement : quelques données statistiques (mai 1990), 52 p. D9438.

23. Les nouveaux rapports État-entreprise : état de la situation en matière de formation de la main-d'oeuvre, par Pierre Paquet (septembre 1990), 102 p. D9488.

24. Synthèse des débats sur la formation professionnelle, (octobre 1990), 98 p. D9564.

25. Maternelle socialisante ou scolarisante, (janvier 1992), 43 p. D9801.

26. Le discours du CSE sur l'école, sa mission, sa réussite, (juin 1993), 66 p. D10022.

27. Une école de la réussite pour le Nouveau-Québec, (septembre 1993), 84 p. D10043.

28. Garçons et filles : socialisation, stéréotypes et réussite scolaire, (octobre 1993, 33 p. D10065.

On peut se procurer ces documents au Centre de documentation de la CEQ, 1170, boul. Lebourgneuf, bureau 300, Québec (Qc) G2K 2G1